

**Zeitformate des Unterrichts im Vergleich
am Beispiel einer moralerzieherischen Intervention**

–

**Eine empirische Studie zu den temporären
Rahmenbedingungen des
Moralerziehungsunterrichts im Fach Ethik**

Dissertation

Zur Erlangung des akademischen
Grades einer Doktorin der Philosophie
(Dr. phil.)

der
Erziehungswissenschaftlichen Fakultät
der Universität Erfurt

vorgelegt von

Franziska Gasterstedt, M.A.

Gutachter: 1. Prof. Dr. Helmut Niegemann (Universität Erfurt)
 2. Prof. Dr. Richard Breun (Universität Erfurt)
 3. Prof. Dr. Bärbel Kracke (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

eingereicht: 10.05.2015

Datum der Promotion: 16.12. 2015

URN: urn:nbn:de:gbv:547-201600138

Kurzbeschreibung

Moralische Erziehung im Sinne der Förderung der moralischen Urteilskompetenz unterscheidet sich von anderen curricularen Lernzielen immens. Während beispielsweise mathematisches Wissen auf Regeln und Gesetzmäßigkeiten basiert, wird moralisch praktisches Wissen auf Erfahrungen und Anschauungen aufbauend gewonnen. Den Lernenden muss gewissermaßen die Möglichkeit geboten werden, sich selbstständig mit bestimmten ethischen bzw. moralischen Problemen intensiv auseinanderzusetzen, Fragen zu formulieren und darüber zu diskutieren. Die von Blatt und Kohlberg (1975) entwickelte Dilemma-Diskussion erweist sich innerhalb dieses Kontexts als nachweislich wirkungsvolle Methode zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit. Mit Blick auf die damit einhergehenden pädagogisch-didaktischen Voraussetzungen, insbesondere die Empfehlungen bezüglich der zeitlichen Rahmenbedingungen, erscheint eine adäquate Umsetzung innerhalb eines tradierten Unterrichtstakts in 45-Minuten-Einheiten als äußerst fragwürdig.

In der vorliegenden empirischen Studie werden die Auswirkungen der Unterrichtstaktung auf die Förderung der moralischen Urteilskompetenz untersucht. Zwar bestätigten sich mit der Datenanalyse nicht alle Erwartungen, jedoch erscheinen gerade die nicht erwarteten signifikanten Befunde außerordentlich interessant im Hinblick auf die Ausführungen dieser Arbeit. Die Ergebnisse verweisen auf die Bedeutsamkeit der zeitlichen Taktung des Unterrichts für moralerzieherische Interventionen, welche auf die Förderung der Urteils- und Diskursfähigkeit abzielen.

Schlagworte

Moralische Urteilskompetenz

45-Minuten-Takt

Dilemma-Diskussion

Unterrichtszeit

Abstract

Moral education aimed at fostering moral judgment differs greatly from other subjects in the curriculum. While mathematics, for example, is based on rules and principles, moral practical knowledge is developed based on experiences and awareness. In order to accuire moral competencies learners must, to some extent, be given the opportunity to independently deal with certain ethical or moral problems, ask questions and discuss relevant dilemmas. Within this context, Blatt's and Kohlberg's (1975) version of dilemma discussion is an effective method for fostering moral judgment. With regard to the educational guidelines in this area, in particular the recommendations for the length of the class period, the prospect of providing a satisfactory lesson within the standard 45-minute class period seems highly questionable.

This study examines the effects of the time allocated for class periods on the fostering of moral judgment.

Keywords

Moral judgment

45-minute class periods

Dilemma discussion

Teaching time

Zusammenfassung

Moralerziehung stellt in einer sich ständig wandelnden, hochtechnisierten sowie wissenschaftlichen Gesellschaft eine zentrale Bildungsaufgabe dar. Es gilt mittlerweile als hinreichend belegt, dass Moral keine bloße Frage der richtigen Einstellung oder Werthaltung ist, sondern vielmehr als Fähigkeit erachtet wird, moralische Probleme prinzipiengeleitet zu lösen. Der Kompetenz, moralische Dilemmata zu analysieren, komme gemäß Lind die gleiche Bedeutung zu wie dem Lesen und Schreiben, da die Art, wie man mit solchen Situationen umgeht, einen weitläufigen Einfluss auf das Verhalten in vielfältigen Lebensbereichen habe (Lind, 2009, S.18).

Inzwischen ist bekannt, dass die Dilemma-Diskussion eine effektive Methode ist, um die moralische Urteilsfähigkeit von Heranwachsenden zu fördern. Sie bietet vielfältige Möglichkeiten, Fach- und Moralwissen zu verbinden und sich in einem moralischen Diskurs über die eigenen Prinzipien und Werthaltungen bewusst zu werden (Lind, 2009, S. 21). Umfassende empirische Untersuchungen (vgl. Sprinthall, 1993; Lind, 2000; Schillinger, 2006) konnten zeigen, welche Komponenten bzw. didaktisch-methodischen Aspekte bei der Diskussion von Dilemmata zu berücksichtigen sind, damit diese eine Förderung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit bewirken. Weitestgehend unbeachtet blieb dabei der Einfluss des Unterrichtstaktes, wenn sie im Sozialisationskontext Schule zur Anwendung kommen. In Anbetracht der mit der Methode einhergehenden besonderen Lernziele und spezifischen Forderung bezüglich der Lernatmosphäre, der Unterrichts-Rhythmisierung sowie der zeitlichen Ausdehnung stellt sich die Frage, inwieweit ein stringentes Zeitraster von 45 Minuten geeignet ist, um die moralische Urteilsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern positiv zu beeinflussen.

Die vorliegende Dissertation nimmt sich der Untersuchung dieses Einflusses an. Hierzu wurde unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Gütekriterien eine moralerzieherische Intervention konzipiert, die vornehmlich auf die Förderung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit abzielt. Diese wurde sowohl hinsichtlich ihrer zeitstrukturellen Rhythmisierung als auch Lernwirksamkeit innerhalb zweier

konträrer Unterrichtsformate (projektartiges/geblocktes Format vs. verteilendes Format in 45-Minuten-Einheiten) in einer empirischen Studie untersucht.

Die Arbeit besteht aus drei schwerpunktmäßigen Betrachtungen. Der erste Teil widmet sich einschlägigen Theorien der Moralentwicklung und den darauf bezugnehmenden moralerzieherischen Ansätzen, welche das theoretische Fundament der Intervention darstellen. Jene Konzeptionen entfalten sich auf der Grundlage einer kontextbezogenen Definition des Begriffs Moral. Gleichsam finden ausgewählte Theorien sowie empirische Befunde zur Unterrichts- und Lernzeit Beachtung. Den Ausgangspunkt hierfür markieren die schulischen Modelle von Carroll (1963) und Bloom (1973), die das Verhältnis von Unterrichtsquantität und Unterrichtsqualität zu erklären versuchen.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit der ausführlichen Beschreibung der moralischen Intervention. Im Fokus steht die Umsetzung von Dilemma-Diskussionen in Anlehnung an die von Lind (1978) entwickelte Konstanzer Methode. Die Unterrichtseinheit findet hinsichtlich ihrer Planung, Durchführung und Reflexion unter Berücksichtigung des vorab dargelegten Forschungsstandes Erläuterung. Sie entfaltet sich auf der Grundlage von wissenschaftlichen Gütekriterien für Interventionsmaßnahmen und ist so angelegt, dass sie sowohl innerhalb des konventionellen schulischen Zeittakts in 45-Minuten-Einheiten als auch während eines Projekttages Umsetzung erfahren kann, ohne die methodischen und inhaltlichen Parameter verändern zu müssen. Dies soll Aussagen darüber ermöglichen, inwieweit ein stringentes schulisches Zeitraster in 45-Minuten-Einheiten geeignet ist, um die moralische Urteilsfähigkeit zu fördern. Erwartet wird, dass sich das komprimierte Format aufgrund der intensiven ganztägigen Auseinandersetzung als effektiver erweist.

Auf dieser theoretischen Grundlage basiert die empirische Untersuchung der Dissertation, bei der es sich um eine Interventionsstudie handelt, die sich der Erhebung des moralspezifischen Lernerfolgs der gegenübergestellten Unterrichtsformate annimmt. Mittels des „Moralisches Urteil-Tests“ (MUT) werden an Hand von Vorher-Nachher-Messungen die C-Score-Differenzwerte gebildet, welche die Qualität der moralischen Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und den damit verbundenen Lernerfolg der Unterrichtsformate repräsentieren (Lind, 2009).

Mit der Datenanalyse bestätigen sich zwar nicht alle Erwartungen vollends, jedoch werfen gerade die nicht erwarteten signifikanten Befunde hinsichtlich geschlechtsspezifischer Differenzen sowie leistungsbezogener Faktoren eine neue Forschungsperspektive innerhalb dieses Kontexts auf. Es konnte an Hand des Datensatzes nachgewiesen werden, dass weibliche und leistungsschwächere Lerner vom komprimierten Unterrichtsformat eher profitieren als vom verteilenden Format in 45-Minuten-Einheiten. Insgesamt zeichnete sich jedoch kein signifikanter Unterschied zwischen den Formaten hinsichtlich des moralspezifischen Lernerfolgs ab.

Die Ergebnisse können aufgrund der Stichprobengröße zwar nicht selbstredend verabsolutiert werden, stützen jedoch erste Annahmen, die der Unterrichtstaktung in Bezug auf die Förderung des moralischen Urteils an Hand von Dilemma-Diskussionen eine einflussgebende Rolle zuweisen. So gesehen kann die Untersuchung als Anstoß verstanden werden, weitere größer angelegte Studien zu initiieren.

Vielen herzlichen Dank an ...

... Herrn Prof. Dr. Helmut Niegemann für die stete Unterstützung und Betreuung meiner Arbeit auch aus der Ferne.

... Herrn Prof. Dr. Richard Breun und Frau Prof. Dr. Bärbel Kracke für die Bereitschaft zur Erstellung eines zweiten und externen Gutachtens.

... Herrn Prof. Dr. Georg Lind für die Bereitstellung des Moralischen-Urteil-Tests sowie die Unterstützung bei der Rohdatengewinnung.

... Dr. Benjamin Dreer für die Unterstützung bei der Manuskriptarbeit und die vielen konstruktiven Hinweise.

... die Schulleitung und Kollegen der Oberschule Markranstädt für die organisatorische Unterstützung bei der Durchführung und Evaluation der Interventionsstudie.

... die Schülerinnen und Schüler der Oberschule Markranstädt, ohne deren Bereitschaft zur Teilnahme die Untersuchung nicht möglich gewesen wäre.

... Dr. Stefanie Fuchs für den Erfahrungsaustausch und die vielen ermutigenden und hilfreichen Hinweise.

... Andreas Bomhoff für die geduldige technische Unterstützung beim Formatieren der Arbeit.

... meine liebe Mutter, Marion Gasterstedt und meinen lieben Opa, Emmerich Oberfranz, für das Korrekturlesen der Arbeit und die anspornenden Worte.

... meinen lieben Freund, Lars Eberlein, der mich fortwährend unterstützte und mir auf seine ganz eigene humorvolle Art und Weise den entsprechenden Rückhalt gab, um dieses Vorhaben zu beenden.

... meine liebe Familie für den steten moralischen Beistand.

Inhaltsverzeichnis

KURZBESCHREIBUNG.....	3
ABSTRACT.....	4
ZUSAMMENFASSUNG.....	5
VIELEN HERZLICHEN DANK AN	8
INHALTSVERZEICHNIS.....	9
TEIL A: THEORETISCHER ÜBERBLICK.....	16
1 EINLEITUNG	16
2 KONTEXTSENSITIVE BEGRIFFSBESTIMMUNG	21
2.1 Definition Moral	21
2.1.1 Moral als Normkonformität	21
2.1.2 Moral als Gewissensorientierung.....	22
2.1.3 Moral als Schlüsselfähigkeit demokratischer Gesellschaften.....	22
3 MORALISCHE ENTWICKLUNG	24
3.1 Moralische Entwicklung nach Piaget	27
3.2 Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung.....	30
3.2.1 Die Theorie der Moralstufen	32
3.2.2 Einflussfaktoren der moralischen Entwicklung.....	35
3.3 Diskussion und Weiterentwicklung der Theorie der Moralentwicklung Kohlbergs.....	38
3.3.1 Urteil-Handeln-Kritik.....	38
3.3.2 Kritik an der Reifungstheorie Kohlbergs	42
3.3.3 Kritik an der Gerechtigkeitsmoral.....	44

Inhaltsverzeichnis	10
3.3.4 Moralisches Selbst.....	47
3.3.5 Moralische Gefühle	48
3.3.6 Moralische Identität	51
3.4 Das Zwei-Aspekte-Modell	52
3.5 Die Bildungstheorie der Moral	57
4 MORALERZIEHUNG.....	60
4.1 Grundzüge eines entwicklungsbezogenen Moralerziehungsunterrichts.....	62
4.2 Zehn Kompetenzprofile für Lehrer – Eine Theorie zur moralischen Erziehung in der Schule.....	66
4.3 Praktische Anwendungsmöglichkeiten	74
4.3.1 Die Förderung moralisch- demokratischer Kompetenzen mittels der Konstanzer Methode der Dilemma-Dikussion (KMDD)	74
4.3.2 Die vier pädagogisch- psychologischen Prinzipien der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion	77
4.3.3 Wirksamkeit der KMDD.....	82
4.3.4 VaKE – Ein Konzept zur Kombination von Moralerziehung und Wissenserwerb.....	84
4.3.5 Just Community.....	88
4.4 Die Lernumwelt als Einflussfaktor der moralischen Urteilsfähigkeit	92
4.5 Fazit.....	94
5 UNTERRICHTSZEIT	95
5.1 Modelle schulischen Lernens	96
5.1.1 Carrolls Modell schulischen Lernens	96
5.1.2 Blooms Modell schulischen Lernens	98

5.1.3	Rahmenmodell zur Unterrichtsquantität.....	100
5.2	Fazit.....	101
5.3	Forschungsstand zur Lernzeit	102
5.4	Schulische Zeitstrukturmodelle	108
5.5	Der Einfluss des schulischen Unterrichtstaktes.....	111
5.5.1	Vor- und Nachteile des Unterrichts in 45-Minuten-Einheiten....	111
5.5.2	Übersicht der Forschungsbeiträge zum Einfluss der Unterrichtstaktung	114
5.6	Die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit innerhalb des konventionellen Unterrichtstaktes in 45-Minuten-Einheiten	117
5.7	Zeitkompetenz als Schlüsselfähigkeit.....	123
5.7.1	Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur Zeitkompetenz	123
TEIL B: INTERVENTION		127
6 WISSENSCHAFTLICHE FUNDIERUNG UND BESCHREIBUNG DER INTERVENTION		127
6.1	Ziele der Intervention.....	127
6.2	Zielüberprüfung	128
6.3	Qualitätsstandards zur Konzeption von Interventionen.....	129
6.3.1	Grundlegende Bestimmungen zur Konzeption von Interventionsmaßnahmen.....	129
6.3.2	Gütekriterien für die Interventionsmaßnahme zur Förderung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit	130
6.4	Beschreibung der moralerzieherischen Intervention	136
6.5	Bedingungsanalyse	136

6.6	Didaktisch-methodische Überlegungen und Entscheidungen	141
6.7	Didaktisch-methodischer Kommentar zur moralischen Intervention.....	145
6.7.1	Einstiegsstunde - Was ist ein Dilemma?.....	149
6.7.2	Zweite Stunde - Dilemma-Diskussion in Gruppen	153
6.7.3	Dritte Stunde - Planung und Vorbereitung der Plenumsdiskussionen.....	158
6.7.4	Vierte bis sechste Stunde - Plenumsdiskussion	161
6.7.5	Siebte Stunde - Reflexion und Nachher-Testung	164
6.8	Gesamtreflexion	166
TEIL C: EMPIRISCHE STUDIE.....		168
7	HYPOTHESEN UND FORSCHUNGSFRAGEN DER EMPIRISCHEN STUDIE	168
7.1	Überlegungen zu den Bedingungen von schulischen Zeitstrukturen und Moralerziehung.....	168
7.2	Forschungsfragen.....	170
7.3	Hypothesen	171
8	METHODE	172
8.1	Untersuchungsdesign	172
8.2	Stichprobenauswahl und Stichprobenbeschreibung.....	174
8.3	Messinstrumente	177
8.3.1	Moralisches -Urteil - Test.....	177
8.3.2	Beobachtungsprotokoll zur Qualität der Plenumsdiskussionen und den Zeitverläufen der Unterrichtsphasen	180
8.3.3	Kurzfragebogen für das Schülerfeedback.....	184
8.4	Untersuchungsvariablen	185

8.4.1	Abhängige Variablen	185
8.4.2	Unabhängige Variable.....	185
8.4.3	Kontrollvariablen	185
8.4.4	Personengebundene und untersuchungsbedingte Störvariablen.....	185
8.5	Durchführung.....	188
8.5.1	Erster Befragungstermin.....	190
8.5.2	Zweiter Befragungstermin	190
9	DATENANALYSE.....	192
9.1	Deskriptive Datenanalyse	194
9.1.1	C-Wert-Verteilung.....	196
9.2	Ergebnisse	200
9.2.1	Einfluss des Ausgangswertes hinsichtlich der Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit (H1)	200
9.2.2	Lernerfolgsunterschiede im Hinblick auf das moralische Urteilsvermögen (H2)	202
9.2.3	Geschlechtsspezifische Lernerfolgsunterschiede im Hinblick auf das moralische Urteilsvermögen (H2)	203
9.2.4	Lernerfolgsunterschiede im Hinblick auf das moralische Urteilsvermögen bei leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülern (H3).....	204
9.2.5	Deskriptive Datenanalyse zur Zeitverwendung der Unterrichtsformate Workshop und 45-Minuten-Takt	206
9.2.6	Die ganzheitlichen Strukturen der Zeitverwendung.....	207
9.2.7	Zeitverwendung im Workshop und 45-Minuten-Takt.....	209

9.2.8 Das Verhältnis von zur Verfügung gestellter und genutzter Lernzeit.....	211
9.2.9 Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen zur Qualität der Plenumsdiskussionen.....	214
9.3 Auswertung des Schülerfeedbacks	221
10 DISKUSSION	223
10.1 Einfluss des Ausgangswertes hinsichtlich der Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit (H1)	223
10.2 Wirksamkeit der Unterrichtsformate (H2)	224
10.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Wirksamkeit der Zeitformate (H3).....	229
10.4 Leistungsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Wirksamkeit der Unterrichtsformate (H4).....	231
10.5 Forschungsfragen.....	233
10.5.1 Zeitverwendung innerhalb der Unterrichtsformate	233
10.5.2 Zeitliche Ausdehnung der Plenumsdiskussionen.....	233
10.5.3 Die Qualität der Plenumsdiskussion innerhalb der Unterrichtsformate.....	234
10.5.4 Akzeptanz der Intervention	236
10.6 Gesamtdiskussion der Befunde	237
10.7 Reflexion der Untersuchung	240
10.8 Aussagekraft und Grenzen der Befunde	240
10.9 Desiderate.....	242
10.10 Fazit.....	246
11 LITERATURVERZEICHNIS.....	248

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	263
TABELLENVERZEICHNIS	264
LEBENS LAUF	265
EHRENWÖRTLICHE ERKLÄRUNG.....	266
ANHANG.....	267

TEIL A: THEORETISCHER ÜBERBLICK

1 Einleitung

Moral gilt mittlerweile hinsichtlich ihrer intellektuellen Voraussetzungen als lehrbar. Seit Beginn des 19. Jahrhunderts haben moralpsychologische Studien vielfach Hinweise geliefert, dass Moral nicht bloß eine Frage der richtigen Einstellung oder Werthaltung ist, sondern vielmehr als Fähigkeit erachtet wird (Levy-Suhl, 1912; Hartshorne & May, 1928). Diese Erkenntnis hat nunmehr in der modernen Moralerziehung Berücksichtigung gefunden, indem auf alleinige Wertvermittlung im Sinne von Indoktrination zugunsten der Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit verzichtet wird. (vgl. Lind, 2009, S.18)

Moralische Erziehung im Sinne der Förderung der Urteilskompetenz unterscheidet sich jedoch von anderen fachlichen Schwerpunktsetzungen immens. Sie wird durch eine Vielzahl komplex zusammenwirkender Variablen sowie spezifischer Bedingungen beeinflusst. Während beispielsweise mathematisches Wissen auf Regeln und Gesetzmäßigkeiten gründet, wird moralisch- praktisches Wissen auf Erfahrungen und Anschauungen aufbauend gewonnen. Dabei geht es nicht um die Erreichung konventioneller curricularer Lernziele im Sinne des Wissenserwerbs sondern vielmehr um die Eröffnung neuer Erfahrungsräume und den Erwerb gesellschaftlich vermittelter Wertvorstellungen. Den Heranwachsenden muss gewissermaßen die Möglichkeit geboten werden, sich selbstständig mit bestimmten ethischen bzw. moralischen Problemen intensiv auseinanderzusetzen, Fragen zu formulieren und darüber zu diskutieren (vgl. Edelstein, 2001, S. 177).

Die Verbindung von Moral, Demokratie und Erziehung gilt als allgemein bekannt. So bestimmen in modernen Demokratien nicht die Norm- und Wertvorstellungen einzelner Personen das Zusammenleben sondern die einer ganzen Gesellschaft. Moralische Grundsätze werden innerhalb dieses Kontexts als von allen akzeptierte Grundlage verstanden, um gewaltfrei, gerecht und verständigungsorientiert Konflikte lösen zu können. Ein gemeinschaftlicher Diskurs, an dem sich jeder beteiligen darf, bildet das Zentrum jener Wertegesellschaft (vgl. Lind, 2009, S. 31). Umfassend vielseitige Bildung nimmt hierbei eine zentrale Rolle ein, da sie nicht nur darauf ausgerichtet sein darf, fachliches Wissen zu vermitteln, sondern gleichsam dem

Anspruch genügen muss, moralisch- demokratische Fähigkeiten zu fördern (vgl. Lind, 2009, S.31). Beschlüsse der Kultusministerkonferenz verdeutlichen, dass sowohl die Vermittlung leistungsbezogener Kompetenzen als auch die Bildung der Persönlichkeit zentrale Ziele allgemeinbildender Schulen sind. Die Bildungsinstitution spiegelt innerhalb dieses Kontexts die Leitwerte unserer Gesellschaft und befähigt die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage von Kompetenzen und Haltungen an der Gesellschaft teilzuhaben, sich in einer zunehmend globalen Welt zu orientieren, Urteilskraft zu entfalten und eine eigene Perspektive auf sich und ihr Leben zu entwickeln (KMK, 2005, S. 7). Der Entwicklung dieser Kompetenzen muss sich die Schule als Sozialisationsinstanz ganzheitliche verpflichten. Moralerziehung ist somit die Aufgabe aller am Bildungsprozess beteiligter Personen und darf nicht nur auf bestimmte Fachbereich reduziert werden. Der Religions- bzw. Ethikunterricht kann sich jedoch der Begründbarkeit von Werten und der Förderung der moralischen Urteilskraft aufgrund des konkreten Lehrplanbezugs mit entsprechender Intensität widmen. Hierzu bedarf es der Berücksichtigung spezifischer Lernvoraussetzungen, wie etwa die adäquate Anwendung entsprechender Methoden (z. B. Dilemma-Diskussion) und der Entfaltung eines lernförderlichen Unterrichtsklimas, die der Entwicklung einer moralischen Atmosphäre zuträglich ist. In Anbetracht dessen stellt sich die Frage, inwiefern moralpädagogische Interventionen, welche im Wesentlichen auf Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Kooperation und Phasen der erfahrungsbasierten Vertiefung setzen innerhalb eines statischen Unterrichtstaktes wirkungsvoll umgesetzt werden können.

Die Taktung des Unterrichts in 45-Minuten-Einheiten stellt nach wie vor eine zentrale Rahmenbedingung des deutschen Schulsystems dar. Der Ursprung geht auf den preußischen Erlass des Schulministers von 1911 zurück, dessen Forderung darin bestand, die Schulstunde von 60 auf 45 Minuten zu verkürzen (vgl. Ministerieller Erlass, 1911, S. 528). Ursächlich hierfür waren die vermehrt wahrgenommenen Klagen der Lehrerinnen und Lehrer über die mangelnde Konzentrationsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler am Nachmittag. Die Anzahl der Unterrichtsstunden sollte jedoch keiner Dezimierung unterliegen. Somit wurde der Beschluss gefasst, die Unterrichtsstunde zu verkürzen, um sich von dem zumeist als wirkungslos

empfundene Nachmittagsunterricht verabschieden zu können. Seit über hundert Jahren bestimmt dieser Rhythmus den Schulalltag. Die Gesellschaft hat sich jedoch inzwischen stark verändert und mit ihr auch das Wissen, dass sich rasant vermehrt und weiterentwickelt. Lernprozesse beziehen sich daher nur noch zum Teil auf die Vermittlung und Speicherung von Wissensbeständen sondern gleichermaßen auf die Entwicklung von kognitiven und metakognitiven Kompetenzen. Die hieraus gewonnen Erkenntnisse spiegeln sich in der pädagogischen Praxis wider, die zunehmend durch Selbstständigkeit und Kooperation gekennzeichnet ist. Dies gilt im Besonderen für die schulische Moralerziehung. Werte werden angesichts dieser Erkenntnisse nicht mehr direkt vermittelt, sondern innerhalb sozialer Gefüge erfahrbar gemacht und auf dieser Grundlage gleichberechtigt diskutiert.

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation soll der Einfluss des Unterrichtstaktes auf die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit, die nunmehr anderen pädagogischen Prinzipien folgt, theoretisch diskutiert und empirisch untersucht werden. Hierzu wird unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Gütekriterien eine moralerzieherische Intervention konzipiert, die innerhalb zweier konträrer Unterrichtsformate (komprimiertes vs. verteilendes Format) zur Anwendung kommt und hinsichtlich ihres formatspezifischen Lernerfolgs untersucht wird. Dies soll Aussagen darüber ermöglichen, inwieweit ein stringentes schulisches Zeitraster in 45-Minuten-Einheiten geeignet ist, um die moralische Urteilsfähigkeit zu fördern.

Der erste Teil der Arbeit beschäftigt sich mit einschlägigen Theorien der Moralentwicklung und den darauf Bezug nehmenden moralerzieherisch- Ansätzen. Den theoretischen Ausgangspunkt hierfür bilden Kohlbergs (1964) und Piagets (1932) Theorien der Moralentwicklung. Diese zählen zu den bekanntesten und meist diskutierten Ansätzen der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Moralforschung. Die Annahmen Kohlbergs zur Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens stützen sich auf Auswertungen des von ihm entwickelten „Moral Judgment Interviews“ (MJII). Der gern zitierte Moralpsychologe entfaltete auf dieser Grundlage eine Theorie, die seither als führend gilt, wenngleich im Laufe der Zeit erstzunehmende Kritik vorgebracht wurde (vgl. Minnameier, 2010, S.47). Jene kritischen Anmerkungen geraten innerhalb dieses Kontexts in den Blickpunkt der Betrachtungen, da sie entscheidend zur Erweiterung der Theorie beitrugen. Daran

schließen konkrete moralerzieherische Ansätze eines entwicklungsbezogenen Unterrichts im Sinne der Kohlberg Lehre an. Im Zentrum stehen methodisch-didaktische Konzeptionen, die sich der Förderung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit widmen. Als richtungweisend hat sich die „Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion“ (KMDD) von Lind (2002) herauskristallisiert, welche für die Planung und Durchführung der Interventionsstudie konstitutiv sein dürfte.

In der Dissertation werden nicht nur ausgewählte theoretische Ansätze zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit und die daraus resultierenden pädagogischen Konzeptionen thematisiert, sondern gleichsam Theorien und Befunde zur schulischen Zeitstrukturierung dargestellt. Den theoretischen Ansatzpunkt liefern Carrolls (1963) und Blooms (1976) Modelle des schulischen Lernens, welche Lernerfolg hinsichtlich des Verhältnisses von Unterrichtsquantität, d.h. der zum Lernen zur Verfügung gestellten Lernzeit und Unterrichtsqualität zu erklären versuchen. Anschließend findet der Forschungsstand zur Lernzeit, schulischen Zeittaktung sowie unterrichtlichen Rhythmisierung entsprechend Beachtung, wenngleich die Befundlage im Hinblick auf die Effekte des 45-Minuten-Taktes begrenzt ist.

Der zweite Teil der Arbeit fokussiert auf die detaillierten Beschreibung der moralerzieherischen Intervention. Die vorab dargelegten theoretischen Annahmen zur Moralentwicklung und Unterrichtszeit werden innerhalb der Intervention umgesetzt. Im Fokus stehen die detaillierte Planung, Durchführung sowie Reflexion der Intervention in Anlehnung an wissenschaftliche Gütekriterien. Den Ausgangspunkt hierfür bildet eine Lernstands- und Bedingungsanalyse, auf der sich die Unterrichtseinheit entfaltet. Die Sequenz ist zwar auf die entsprechenden Lerngruppen abgestimmt, weist jedoch konkrete Differenzierungsmöglichkeiten auf, um sie an das Lernniveau verschiedenster Klassen der Sekundarstufe I anpassen zu können. Im Anschluss daran werden die didaktisch-methodischen Überlegungen und Entscheidungen begründet und konkrete Lernziele für die einzelnen Unterrichtsphasen definiert.

Die darauf bezugnehmende empirische Untersuchung erfasst den moralspezifischen Lernerfolg der konträren Unterrichtsformate mittels des von Lind (1985) entwickelten „Moralisches Urteil-Tests“ (MUT). Es handelt sich dabei um ein

wissenschaftlich etabliertes Messinstrument, womit sowohl kognitive als auch affektive Aspekte des moralischen Urteils simultan erfasst werden können. (Lind, 1985, S. 70) Die Erhebungen erfolgen in Vorher- Nachher-Messungen, um auf der Grundlage der erhobenen C-Score Differenzwerte Aussagen über die Effekte der jeweiligen Unterrichtsformate treffen zu können.

2 Kontextsensitive Begriffsbestimmung

Das nachfolgende Kapitel widmet sich der Definition des Begriffs Moral. Im Fokus steht ein fähigkeitsbezogenes Begriffsverständnis von Moral, das hinsichtlich seiner Entwicklung und den daraus resultierenden Implikationen für die Bildung skizziert werden soll. Die Inhalte der vorliegenden Arbeit werden sich vornehmlich an Kohlbergs (1984) Definition orientieren, der entgegen der kritischen Denktradition Moral als etwas Wünschenswertes und weniger als wertneutral erachtet (S. 315).

2.1 Definition Moral

Moral geht auf den lateinischen Begriff *mores* zurück und wird als Sitte oder Charakter übersetzt. Im Allgemeinen wird Moral mit richtigem Handeln von einzelnen Menschen, Gruppen oder Kulturen in Verbindung gebracht. Im modernen Sprachgebrauch versteht man unter jenem Ausdruck ein System ethisch-sittlicher Normen, das dem friedlichen Zusammenleben der Menschen dienlich ist (vgl. Höffe, 1997, S. 162). „Moral und Sitte stellen den für die Daseinsweise der Menschen konstitutiven (...) normativen Grundrahmen für das Verhalten vor allem zu den Mitmenschen, aber auch zur Natur und zu sich selbst dar“ (Höffe, 1997, S. 162). Moral berührt in dieser Sichtweise primär den Bereich des menschlichen Zusammenlebens, wofür sie ein System von Regeln bereit hält (Piaget, 1973, S. 7).

Es existieren bislang drei fähigkeitsbezogene Konzepte von Moral, deren Einfluss auch heute noch zu verspüren ist. Auf diese Konzeptionen soll nachfolgend eingegangen werden, da sie die Grundlage für differente moralerzieherischer Ansätze bilden.

2.1.1 Moral als Normkonformität

Das erste Moralitätskonzept bezieht sich auf die Einhaltung von gesellschaftlichen Normen und Erwartungen. Moral wird innerhalb dieses Kontexts als Fähigkeit erachtet, Normen zu befolgen. Als problematisch erweist sich bei dieser Konzeption jedoch die fehlende Berücksichtigung der Unterscheidung von wichtigen und weniger wichtigen Normen. Alle Gesetze und Regeln stehen gewissermaßen gleichrangig nebeneinander. Dass sich Werte widerstreitend gegenüberstehen können, findet hierbei keinerlei Beachtung. Gesellschaften, die sich auf ein derartiges System

stützen, können auf veränderte Lebensbedingungen nur mit der Vermehrung von Gesetzen reagieren. Daraus resultiert ein unüberschaubares System von Vorschriften, welches immer widersprüchlicher wird. Eine Wende vom heteronomen zum autonomen Moralsystem scheint daher in einer sich entwickelnden Gesellschaft vorprogrammiert zu sein. In Europa wurde dieses auf Normkonformität fußende System im Zuge der Reformation bzw. Aufklärung erstmalig durch Luthers Lehre vom persönlichen Gott und Kants Aufforderung zum selbstständigen verstandesgemäßen Urteilen überwunden. Moralische Konfliktsituationen obliegen nunmehr dem Individuum selbst. (vgl. Lind, 2009, S. 33)

2.1.2 Moral als Gewissensorientierung

Der Theorie der Normkonformität steht die Gesinnungsethik gegenüber. Moral wird hierbei als Übereinstimmung des einzelnen Verhaltens mit eigenen moralischen Prinzipien gleichgesetzt, anstatt Normen zu bemühen. Hiernach gilt eine Handlung als moralisch „gut“, wenn ihr moralisch überzeugende Motive vorausgehen. Der Fokus der Gewissens- bzw. Gesinnungsethik liegt einzig und allein auf den Intentionen und nicht auf den Folgen des Handelns. Da gute Intentionen jedoch nicht unbedingt auch vernünftiges Verhalten garantieren, erwies sich diese Theorie aus psychologischer und philosophischer Sicht als unzureichend. Zur gewaltfreien Lösung von sozialen Konflikten müssen desgleichen die Konsequenzen des Handelns Berücksichtigung finden. Darüber hinaus garantiert die Beachtung eines moralischen Prinzips kein gutes Handeln. Oftmals stehen sich Normen und Werte widerstreitend gegenüber. Um ein bestimmtes Moralprinzip einzuhalten, müssen nicht selten andere Prinzipien verletzt bzw. eingegrenzt werden. Mit der Gesinnungsethik entwickelte sich zwar in der Gesellschaft ein gewisses moralisches Bewusstsein, jedoch befähigte es die Menschen nicht, moralisch zu urteilen. Ohne diese Fähigkeit kann sich Moral jedoch ins Gegenteil umwandeln, so können aus guten Absichten verheerende Folgen entstehen. (vgl. Lind, 2009, S. 34)

2.1.3 Moral als Schlüsselfähigkeit demokratischer Gesellschaften

Kohlbergs Definition orientiert sich vor allem an dem Begriff der Gerechtigkeit, worin er den Kern der Moral sieht (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 240f). In diesem Sinne sind Gerechtigkeitsprinzipien im Besonderen geeignet, um Interessenkonflikte zwischen

Menschen zu erhellen und schließlich zu lösen. Dem moralischen Urteil kommt bei der Bewältigung von Konfliktsituationen die Aufgabe zu, sich stets am Kriterium der Gerechtigkeit zu orientieren. Das Moralurteil muss *präskriptiv*, also *kategorisch verpflichtend* und *universalisierbar* sein, damit jeder rational denkende Mensch ihm folgen kann. Dabei ist hervorzuheben, dass das Prinzip der Gerechtigkeit keineswegs von Beginn an dem Menschen eigen ist. Der Sinn für Gerechtigkeit entwickle sich gemäß Kohlberg (1968) sukzessive, so dass „(...)die Bedürfnisse und Gefühle anderer Menschen zunehmend mehr Beachtung finden und komplexere Vorstellungen von Reziprozität und Gleichheit erkennbar werden“ (S. 26). Die Bestimmung von Moral lässt sich infolgedessen auf die Idee der idealen Perspektivenübernahme zurückführen. Dabei geht es vor allem darum, durchdacht und unter Ausschluss der eigenen subjektiven Interessen, differente Perspektiven einzunehmen.

In der Auseinandersetzung mit verschiedenen menschlichen Bestrebungen lassen sich moralische Konflikte durch die Berücksichtigung der eben erwähnten Prinzipien lösen (Kohlberg, 1968, S. 26). Kohlbergs Begriffsbestimmung liefert damit für alle Involvierten die Grundlage, sich am ethischen Diskurs zu beteiligen. Kants Vorstellung eines fundamentalen Prinzips, welches allmählich vom Menschen verinnerlicht werde, um schließlich sein Verhalten gänzlich zu bestimmen, bildet den Ausgangspunkt für Kohlbergs Konzeption der Moralentwicklung. Dies betreffend wird zugleich eine Differenzierung zwischen moralischen Normen und Konventionen möglich. Moralische Normen sind somit einerseits universell, d.h. sie besitzen einen allgemeinen Gültigkeitsanspruch. Andererseits weisen sie eine kulturelle Abhängigkeit auf, indem sie von Konventionen bzw. Traditionen bestimmt sind (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 224, 319ff; Horster, 2009, S. 10). Betrachtet man diese Definition von Moral als Begründung von Verhaltensweisen mittels moralischer Begriffe rein linguistisch, impliziert sie indirekt einen Bezug zum Handeln, wenngleich dieser nicht eindeutig belegt werden kann. Ob das moralische Urteil einer Person Einfluss auf ihr Handeln hat, oder ob es sich dabei nur um eine rein kognitive Übung handelt, konnte bisher noch nicht eindeutig empirisch belegt werden (Lind, 2009, S.31).

3 Moralische Entwicklung

Unter moralischer Entwicklung werden primär jene Teilprozesse der Sozialisation verstanden, die der Internalisierung von grundlegenden sozialen Normen dienlich sind (vgl. Colby& Kohlberg 1986). Moralentwicklungstheorien versuchen diese Internalisierungsprozesse zu erklären. Den Ausgangspunkt bildet zumeist ein spezifisches Verständnis des Begriffs Moral. So wurde Moral beispielsweise lange Zeit als angeboren und damit genetisch bestimmt verstanden. Eine Beeinflussung durch Sozialisations- oder Bildungsprozesse war schier undenkbar. Auf diesen weitestgehend genetischen Erklärungsansatz folgten die Sozialisationstheorien, wonach moralisches Verhalten durch moralische Prinzipien und Orientierungen beeinflusst und schließlich durch sozialen Druck und Sanktionen erzeugt werde. Bildungsinstitutionen kam innerhalb dieses Kontexts vornehmlich die Aufgabe zu, gesellschaftlich geprägte Normen und Werte zu vermitteln.

Ein weiterer darauf folgender Ansatz stellt die „Bildungstheorie“ der moralischen Entwicklung dar, welche Moral als eine Fähigkeit versteht, die durch gezielte Bildungsprozesse beeinflusst werden könne. Dieses Verständnis fand bereits weitestgehend in den kognitiv geprägten Entwicklungstheorien von Piaget (1932) und Kohlberg (1964) Berücksichtigung, deren Ansätze später an Hand empirischer Studien belegt werden konnten (Lind, 1979, 1992, 2000, 2002, 2009). Piagets Untersuchungen (1976) zeigten, dass das moralische Verhalten, ähnlich jedem anderen Verhalten, einen kognitiven und einen affektiven Aspekt aufweist, welche als untrennbare Einheit zu verstehen sind. Darauf bauten Kohlbergs (1964) Untersuchungen auf, die sich der Struktur und dem Inhalt des moralischen Urteils widmeten. Kohlberg konzeptualisierte Moral erstmals als Fähigkeit, indem er die moralische Urteilsfähigkeit als kognitiven Aspekt des moralischen Urteils auf der Grundlage seiner Untersuchungen bestimmte. Aus diesen Ansätzen ergeben sich zwei theoretische Richtungen, die kognitiven Theorien, wozu Kohlbergs entwicklungstheoretischer Ansatz und die Bildungstheorie gehören, und die nicht-kognitiven Theorien der Moralentwicklung, wie etwa die affektiv geprägten Sozialisationstheorien.

Durkheim (1984) zählt zu den ersten Vertretern der Sozialisationstheorie. Er begreift moralisches Handeln als Ergebnis gesellschaftlich vermittelter Werte und Prinzipien. Moral spiegle sich in der Achtung vor Regeln und einem darauf beruhenden Verhalten wider, das auf soziale Belohnungs- und Bestrafungsmechanismen zurückgeführt werden könne. Freud (1938) gilt ebenfalls als ein Vertreter dieses Ansatzes. Die Internalisierung von gesellschaftlich vermittelten Normen und Prinzipien gehe ihm zu Folge auf das Gewissen als eine Komponente des *Über-Ichs* zurück. Moralisches Verhalten könne so gesehen durch ein vorgeschaltetes strafendes Gefühl, das bei dem Gedanken an Regelverletzungen entstehe, erklärt werden. Sozialisationstheorien betonen im Allgemeinen die moralische Orientierung als entscheidende Voraussetzung für moralische Verhaltensweisen. Neuzeitliche Studien konnten jedoch zeigen, dass moralische Einstellungen, anders als die kognitiv geprägte moralische Urteilsfähigkeit, nur selten mit normkonformen Handlungen korrelieren (vgl. Lind, 2002). Der alleinige Bezug auf moralische Einstellungen erweist sich so gesehen als suboptimaler Erklärungsansatz.

In der neuzeitlichen Moralforschung gilt es mittlerweile als unbestritten, dass Moral einen kognitiven Aspekt aufweist. Uneinigkeit herrscht jedoch hinsichtlich des moralischen Verhaltens und der dafür ausschlaggebenden Einflussfaktoren. Hoffmann (2000) erachtet vor diesem Hintergrund beispielsweise Empathie als entscheidenden Einflussfaktor für prosoziale Verhaltensweisen (vgl., S.4). Das *social intuitionist* –Modell von Haidt (2001) weist dem gegenüber sozialen und kulturellen Faktoren eine einflussgebende Rolle hinsichtlich der Moralentwicklung zu. Haidt postuliert, dass sich das moralische Urteil auf der Basis einer kulturell bzw. sozial geprägten Intuition entwickle, die als spontane Gefühlsregung bezeichnet werde und erst im Nachgang durch angemessenen Argumentationen vertreten werden könne (S. 814). Affektive Aspekte des moralischen Urteils (Gefühle, Prinzipien, Einstellungen) stellen jedoch gemäß Kohlberg (1984) und Lind (2002) eine notwendige aber nicht hinreichende Bedingung für moralische Verhaltensweisen dar. Bereits Levy-Suhl (1912) fand bei seinen Untersuchungen heraus, dass sich straffällige Jugendliche genauso an postkonventionell geprägten moralischen Prinzipien orientieren wie nicht-straffällige Jugendliche. Eine Studie von McNamee (1977) zum moralischen Urteil, der moralischen Motivation und prosozialem Verhalten zeigte, dass helfende

Probanden ein signifikant höheres moralisches Urteilsniveau vorzuweisen hatten, als Personen, die sich nicht helfend betätigten. Der Großteil sprach sich jedoch vorab dafür aus, Hilfe zu leisten. Der Unterschied zwischen den helfenden und nicht helfenden Personen lag somit nicht in der Motivation, sondern der Urteilsfähigkeit begründet. Eine Vielzahl von Studien (vgl. Lind, 2002) konnten ähnliche Befunde zu Tage fördern. Es zeigte sich, dass der Großteil der Menschen, unabhängig vom Alter, der sozialen Schicht oder der Kultur im Besitz von hohen moralischen Werten und Normen ist, die jedoch nicht als hinreichende Bedingung für moralische Verhaltensweisen erachtet werden können.

Die nachfolgenden Betrachtungen widmen sich daher vornehmlich den kognitiv geprägten Entwicklungstheorien, die auf einem fähigkeitsbezogenen bildbaren Begriffsverständnis von Moral basieren. Hierzu werden zunächst die Entwicklungstheorien von Piaget (1932) und Kohlberg (1964), welche als Begründer dieses kognitiven Ansatzes erachtet werden, dargestellt. Darauf folgt eine kritische Auseinandersetzung, auf deren Grundlage eine integrative Perspektive auf die Theorie der Moralentwicklung entfaltet werden soll. Eine erschöpfende Darstellung der vielseitigen theoretischen Befunde kann jedoch nicht gewährleistet werden. Es geraten vornehmlich Kritikpunkte und weiterführende Ansätze in den Blickpunkt der Betrachtungen, aus denen Konsequenzen für moralerzieherische Konzeptionen resultieren, welche vornehmlich auf die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit abzielen, ohne jedoch affektive Aspekte unberücksichtigt zu lassen.

Die „Zwei-Aspekte-Theorie“ von Lind (1972) und die darauf basierende Bildungstheorie bilden das theoretische Fundament der für diese Untersuchung konstitutiven Interventionsmaßnahme.

3.1 Moralische Entwicklung nach Piaget

Die Entstehung des *strukturgenetischen Ansatzes*, welcher Bezug auf die kognitive Entwicklung von Kindern nimmt, geht auf den Schweizer Psychologen Piaget (1896 - 1980) zurück, der auch als Urvater der Entwicklungspsychologie bezeichnet wird. Nach Piaget stellt die Entwicklung des Denkens die Grundvoraussetzung für weitere kognitive Fähigkeiten, wie etwa die moralische Urteilsfähigkeit, dar. Im Zentrum seiner Beobachtungen steht die Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt. Gemäß Piaget wird der Mensch mit zwei grundsätzlichen Tendenzen geboren: zum einen die Tendenz zur Adaption, der Anpassung an die Umwelt und zum anderen die Tendenz der Organisation (vgl. Piaget, 1995, S.21 f.). Unter Organisation versteht der Schweizer Entwicklungspsychologe die Fähigkeit, eigene Prozesse in komplex zusammenhängende Systeme zu integrieren. So könne beispielsweise ein Baby zunächst nur nach etwas greifen oder es betrachten. Im Zuge der Entwicklung der Augen-Hand-Koordination sei es zunehmend in der Lage, Beobachtungen und Handlungen in ein System zu integrieren. Die Tendenz zur Adaption (Anpassung), welche jedem Menschen laut Piaget angeboren sei, umfasse zwei differente Prozesse. Der erste Prozess wird als *Assimilation* bezeichnet. Hierbei versucht das Kind die Umwelt zu verändern, um sie an die eigenen Bedürfnisse anzupassen. Der zweite Anpassungsprozess, welcher vornehmlich auf die Veränderung des eigenen Verhaltens zur Anpassung an die Umwelt abzielt, wird als *Akkommodation* bezeichnet. Die Bestrebungen der Menschen würden sich grundsätzlich darauf fokussieren, einen Gleichgewichtszustand (*Äquilibrium*) herzustellen, da sie das allgemeine Bedürfnis verspüren, mit sich und ihrer Umwelt in Harmonie zu leben (vgl. Piaget, 2003, S. 53 ff.). Diesen fundamentalen Tendenzen unterliegt die psychologische Struktur des Menschen, welche in *sensomotorische* (Verhaltensschemata) und *kognitive Schemata* (Denkprozesse) eingeteilt werde. Zu Beginn der kindlichen Entwicklung dominieren *sensomotorische Schemata*, d.h. das Kind nimmt zunächst etwas über seine Sinne wahr, reagiert darauf und registriert die Wirkung seines Verhaltens. Kognitive Prozesse spielen hierbei noch keine nennenswerte Rolle. Erst ab dem 2. Lebensjahr beginnt die Entwicklung *kognitiver Schemata*, zum Beispiel die Fähigkeit, aufgrund von bestimmten Eigenschaften (Größe, Farbe, usw.) zu klassifizieren (vgl. Piaget, 1972, S. 214f; Piaget, 2003, S. 63 ff.). Auf der Grundlage mannigfaltiger empirischer

Untersuchungen konstatiert Piaget, dass sich das Kind sein „Weltverständnis“ (Wissen) in der *selbsttätigen Auseinandersetzung* mit selbiger konstruiert. Die kognitive Entwicklung werde somit durch *Reifung*, dem *Kontakt mit der Umgebung* sowie durch *soziale Übertragungen* (Lernen durch das soziale Umfeld) und *Äquilibration* beeinflusst (vgl. Garz, 2006, S. 84f).

Das *Äquilibrationsmodell* nimmt unter anderem Bezug auf das moralische Urteil, das sich durch die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt entwickelt. Piagets (1932) Studien des moralischen Urteils beim Kinde sind zeitlich seiner kognitiven Entwicklungstheorie vorangestellt. Veröffentlicht wurden die Befunde im Jahre 1932, welche aus den Beobachtungen seiner eigenen Kinder resultierten. Piaget schlussfolgerte, dass die Entwicklung der Moral und die Entwicklung des logischen Denkens parallel verlaufen. Der Schweizer Psychologe konstatiert, dass „die Moral (...) ebenso eine Logik der Handlung, wie die Logik eine Moral des Denkens ist“ (Piaget, 1986, S. 106).

Piagets Untersuchungen widmeten sich vornehmlich den Spielregeln, insbesondere denen, welche die Kinder selbst konstruiert haben, so dass nicht die bloße Übernahme von Vorschriften, die der elterlichen Autorität entspringen, im Fokus standen (vgl. Heidbrink, 1996, S. 45). An Hand des Marmeladenspiels nach eigenen Regeln untersuchte Piaget die kindliche Moralentwicklung (vgl. Piaget, 1973, S. 8). Ihm gelang es mittels gezielter Beobachtungen, Aussagen über die Entwicklung des Bewusstseins von Regeln zu treffen. Anwendung fanden dabei sowohl Beobachtungen unter natürlichen Bedingungen, als auch klinische Befragungen, die sich simpler sprachlicher Fragestellungen bedienten. Darauf fußend teilte Piaget die Entwicklung in drei Stadien ein (Piaget, 1973, S. 23).

Er unterscheidet zwischen zwei Phasen der Entwicklung des Moralurteils und einer Übergangsphase.

Tabelle 1: Stadien der Moral nach Piaget (1973)

Heteronome Moral	Autonome Moral
<ul style="list-style-type: none"> -fraglose Akzeptanz von Belohnung und Bestrafung - Gehorsamkeitspflicht - Sühnestrafe wird bevorzugt 	<ul style="list-style-type: none"> -Strafe im Sinn von Wiedergutmachung -gerechte Verteilung von Gütern -Pflicht zur Verantwortlichkeit gegenüber anderen

Das Stadium der heteronomen Moral stellt die erste Phase dar. Charakteristisch hierfür ist die Annahme, dass Regeln unveränderbar sind, Gerechtigkeit und Strafe nur von Autoritäten determiniert werden und die moralische Qualität einer Handlung von ihren Folgen abhängt. Während der Übergangsphase erkennen die Kinder, dass Regeln von einer Gruppe aufgestellt werden und damit veränderbar sind. Sie legen zunehmend Wert auf Gerechtigkeit und Gleichberechtigung und lernen, dass Regeln ein auf gegenseitigem Übereinkommen beruhendes Gesetz darstellen. (vgl. Piaget, 1973, S. 66ff; Piaget, 1986, S.109)

Das Stadium der autonomen Moral ist erreicht, wenn die Kinder verstanden haben, dass Regeln und Gesetze Produkte sozialer Interaktionen sind und damit einen veränderbaren Charakter aufweisen. Im Zuge dessen beurteilen sie Moral und Strafe unabhängig von Autoritäten und beziehen bei moralischen Entscheidungen die Intentionen der handelnden Person ein. Das Kind akzeptiert fortan Regeln, wenn alle die Möglichkeit hatten, diesen beizupflichten oder sie zu negieren. Das demokratische Stimmrecht gewinnt somit in Bezug auf das Regelbewusstsein an Bedeutung, es unterscheidet sich in diesem Stadium nicht mehr von dem des Erwachsenen (vgl. Heidrink, 1996, S. 50). Kinder würden sich nicht zuletzt aufgrund der Möglichkeit zur Selbstbestimmung und der Regeln des Zusammenlebens eher unter Ihresgleichen entwickeln als unter dem Einfluss von Erwachsenen (vgl. Piaget, 1986, S. 116). Piaget (1986) konstatiert auf der Grundlage dieser Betrachtungen, dass sich das moralische Denken durch die zunehmende Fähigkeit der Perspektivenübernahme entwickle.

Kohlbergs (1979) Untersuchungen zum moralischen Urteil nehmen Bezug auf Piagets Studien und sind daher als Erweiterung zu verstehen, auf welche im folgenden Teilkapitel Bezug genommen werden soll.

3.2 Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung

Kohlbergs *Theorie der moralischen Entwicklung* zählt zu den bekanntesten und meist diskutierten Ansätzen der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Moralforschung. Sie orientiert sich sowohl an Rawls (1971) Gerechtigkeitstheorie als auch an Piagets (1972) Modell der kognitiven Entwicklung. Kohlbergs Interesse an der Moralphysikologie entspringt zum Teil seiner Biographie. Als Mitglied der Handelsmarine wurde er Zeuge der schrecklichen Auswirkungen des 2. Weltkrieges. „Hier fand ich nicht nur Zerstörung und Grauen, sondern eine Ungerechtigkeit, wie sie die Welt noch nicht gesehen hat“ (Kohlberg, 1996a, S. 22). Erste moralische Fragen in Verbindung mit dem Problem der Gerechtigkeit kamen bei Kohlberg während seiner Inhaftierung auf Zypern auf. Er verbüßte eine Haftstrafe aufgrund des Schmuggels von jüdischen Flüchtlingen nach dem 2. Weltkrieg. Die Idee einer universellen Moral reifte fortan in Kohlberg und veranlasste ihn zu einem Philosophie- und Psychologiestudium an der University of Chicago. Seit Mitte der 50er Jahre arbeitete Kohlberg an seinem *kognitiv-strukturellen Ansatz*, den er beständig revidierte und erweiterte. Ausgangspunkt seiner Untersuchungen bildet die Frage nach der Lösung von moralischen Problemen und den damit einhergehenden Urteilstmustern. Ihm war bereits bewusst, dass alle Menschen über diese moral-kognitiven Muster verfügen, aber nicht, wie sie zu ihrem Urteil gelangen. Um dieser Annahme auf den Grund zu gehen, konstruierte er lebensweltbezogene Problemsituationen und konfrontierte damit Studentinnen und Studenten. Diese sollten zu den diskrepanten Situationen Stellung nehmen und zu einem Urteil gelangen. Dabei ging es Kohlberg nicht um die getroffene Entscheidung, sondern vielmehr um die ihr zugrunde liegenden Prinzipien (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 224, 343). Er schloss in seiner Dissertation zunächst an Piagets Studien zur moralischen Entwicklung des Kindes an, um diese auf die Adoleszenz auszuweiten (vgl. Garz, 2006, S. 88). Nach eigener Aussage war er dabei überrascht, neben den beiden von Piaget beschriebenen Denkstrukturen oder Typen noch drei weitere zu finden: die Stufe 3,4 und 5. Es entstand schließlich ein umfassendes Forschungsprojekt zum Thema Entwicklung des moralischen Urteils, dessen Ergebnisse immer wieder kritisch hinterfragt wurden (vgl. Oser, 1997, S. 42). Später übernahm Kohlberg Piagets *Stufenkonzept der Intelligenzentwicklung* und übertrug es auf die Entwicklung des moralischen Urteils, indem er nach Strukturen

suchte, die bei der Lösung von moralischen Problemen Anwendung finden. Nach seiner Auffassung werden moralische Urteile nicht einfach durch Gefühle oder spezifische Einstellungen hervorgerufen, sondern durch kognitive Leistungen strukturiert und eingegliedert (vgl. Kohlberg, Levine, Hower, 1983, S. 334f.). „Unabhängig von der Präferenz für bestimmte Inhalte zeigt sich die Struktur eines Urteils darin, wie differenziert moralische Normen und Prinzipien verstanden und begründet werden" (Weyers, 2004, S. 26). Infolgedessen ordnet Kohlberg die qualitativ unterschiedlichen Denkmuster bestimmten Stufen bzw. Stadien zu, die hinsichtlich der Höhe der Stufe an moralischer Adäquatheit zunehmen. Als Kriterium zur Identifizierung der Struktur von moralisch - problemlösenden Denkens dient die Gerechtigkeit (vgl. Weyers, 2004, S. 27). Die Moralstufen stellen folglich Abstufungen *formaler Operationen* des Gerechtigkeitsdenkens dar (Eckensberger, 1998, S. 498). Die Stufen der moralischen Entwicklung sind ebenso wie Piagets kognitive Stufen *invariante Sequenzen*, d.h. sie lassen sich nicht umkehren. Sie bilden qualitativ differenzierte Denkformen und eine *strukturierte Ganzheit*, da sie eine grundsätzliche Denkorganisation verkörpern. Sie sind hierarchisch integriert und beschreiben eine *universelle Entwicklungssequenz*. Kohlberg bestreitet nicht, dass bestimmte moralische Beurteilungen von Kultur zu Kultur variieren, jedoch geht er von einem allgemeinen universellen moralischen Konsens aus. (vgl. Colby, Kohlberg, 1987, S. 9)

Die Annahmen Kohlbergs zur Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens stützten sich auf die Auswertungen des „Moral Judgement Interviews“ (MJI). Hierbei wurden männlichen Jugendlichen hypothetische moralische Dilemmata vorgesetzt. Die Aufgabe der Probanden bestand darin, die verschiedenen moralischen Konfliktsituationen zu interpretieren und die zur Disposition stehenden Handlungsoptionen zu beurteilen. Danach wurden die Urteilsbegründungen bestimmten Stufen zugeordnet. Die Zuordnung erfolgt allerdings nicht auf der Grundlage von Präferenzen für bestimmte Handlungsoptionen bzw. Werte sondern in Anlehnung an die für die Urteilsbegründung konstitutive soziale Perspektive (vgl. Kohlberg 1963, S. 13-14).

3.2.1 Die Theorie der Moralstufen

Kohlberg unterscheidet, wie in der nachfolgenden Tabelle dargestellt, zwischen drei differenten moralischen Urteilsniveaus mit jeweils zwei Stufen moralischen Verhaltens.

Tabelle 2: Niveaus und Stufen des moralischen Urteils nach L. Kohlberg (vgl. Kohlberg und Kramer 1969; Oser und Alhof, 2001, S. 48ff)

Präkonventionelles Niveau	1. Stufe: Orientierung an Strafe und Gehorsam
	2. Stufe: Instrumentell- relativistische Orientierung
Konventionelles Niveau	3. Stufe: Orientierung an zwischenmenschlicher Harmonie
	4. Stufe: Orientierung an Gesetz, Ordnung und Gewissen
Postkonventionelles Niveau	5. Stufe: Legalistische Sozialvertrags-orientierung
	6. Stufe: Orientierung an universellen, ethischen Prinzipien

Bei der stufenspezifischen Zuordnung geht es weniger um die Auswahl einer Handlungsmöglichkeit im Hinblick auf das dargebotene moralische Dilemma, sondern vielmehr um ihre Begründung, an der sich gemäß Kohlberg die Struktur des moralischen Urteils zeigt (vgl. Kohlberg, 1987, S.30). Die Struktur des Moralurteils ist von Stufe zu Stufe unterschiedlich, da sich das Verhältnis von Moral bzw. Gerechtigkeit im Fortgang der Stufenentwicklung verändert. Mit jeder höheren Stufe steigt die Berücksichtigung der sozialen Perspektive an. Die moralische Entwicklung zeichnet sich vor allem durch zunehmendes Berücksichtigen und Koordinieren von Perspektiven, bis hin zur idealen Rollenübernahme sowie einem immer komplexer werdenden Verständnis für die Geltung moralischer Regeln und ihrer Motive ab. (vgl. Nunner-Winkler & Edelstein, 1993; Gasterstedt, 2009, S. 7). Jede Stufe besitze eine gewisse Gerechtigkeitsstruktur, die in Verbindung mit dem Niveau der Perspektivenübernahme die Form der Stufe bestimme. Der Inhalt ergebe sich so gesehen aus der jeweiligen zugrundeliegenden Entscheidungsrichtung und den Normen (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 277). Erstmals zeigte sich eine

annäherungsweise Differenzierung zwischen affektiven und kognitiven Aspekten des moralischen Urteils, wenngleich diesem Gesichtspunkt in Kohlbergs Betrachtungen noch keine Beachtung geschenkt wurde.

Für das *präkonventionelle Niveau* sei eine egozentrische Sichtweise charakteristisch, bei der hauptsächlich eine interessen- bzw. bedürfnisgebundene Orientierung vorliege. Diesem Niveau werden die Stufen eins und zwei zugeordnet. Das Urteilen auf *Stufe eins* orientiere sich lediglich an Strafe und Gehorsam, bzw. an einer klaren Etikettierung wie richtig oder falsch in einer strikt egozentrischen Perspektive. Moralische Urteile hängen hierbei vom Prinzip des Gehorsams und der Vermeidung von Konsequenzen ab. Kinder, die auf dieser Stufe urteilen, erkennen nur durch Bestrafung, dass sie Fehler begangen haben (Garz, 2006, S. 102). Für sie ist Stehlen keineswegs moralisch verwerflich, solange sie dabei nicht erwischt werden. Repräsentativ für diese Stufe ist der blinde Gehorsam gegenüber Autoritäten und Regeln (vgl. Aufenanger et al. 1981, S. 63).

Auf *Stufe zwei* erfolgt insofern eine Weiterentwicklung des moralischen Urteils, als dass die Interessen und Bedürfnisse anderer Individuen wahrgenommen werden (vgl. Kohlberg, 1976, S. 126). Regeln werden nicht mehr als unantastbar anerkannt, sondern angesichts von Interessen und Bedürfnissen konkreter Individuen gemessen. Hierbei gilt: Es ist gut, den eigenen oder den anderen Interessen zu dienen, solange dabei ein fairer Austausch vorliegt. Als Maxime hierfür ist die Volksweisheit - Eine Hand wäscht die andere- exemplarisch. Obwohl die eigenen Interessen noch im Vordergrund stehen, entwickeln sich erste Ansätze eines Gerechtigkeits sinns. Kinder dieser Stufe berücksichtigen zwar schon die Bedürfnisse ihres Gegenübers, jedoch stehen die eigenen an erster Stelle (vgl. Kohlberg, 1987, S. 26).

Das Urteil des *konventionellen Niveaus* zeichnet sich durch eine Orientierung an interpersonalem oder gesellschaftlichen Erwartungen und Regeln aus. Hierbei erfährt sich das Individuum zum ersten Mal als Teil einer Gemeinschaft. Auf *Stufe drei* wird eine *Dritte- Person-Perspektive* erlangt, was bedeutet, dass man den Blickpunkt einer Person einnehmen kann, die wiederum mit einer anderen Person in Verbindung steht. Die Urteilsbildung orientiert sich hierbei vornehmlich an stereotypen Rollenerwartungen und Normen im sozialen Nahraum.

Als gut wird ein Verhalten erachtet, das anderen imponiert und von ihnen gelobt wird (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 56f). Menschen, die der *Stufe drei* zugehörig sind, ist wichtig, was andere Menschen von ihnen halten und über sie denken.

Für die *Stufe vier* ist demgegenüber eine „Gesellschafts“- bzw. „Systemperspektive“ symptomatisch. „Gesetze und ihre Einhaltung sowie generell ein bewusstes Verhältnis zur sozialen Ordnung bilden den zentralen Punkt dieser Orientierung“ (Gartz, 1996, S. 59). Orientiert wird sich an komplexen sozialen Rollen, Pflichten bzw. Funktionen.

Gut ist, was in der Gesellschaft als gut gilt. Das System, das nunmehr betrachtet werden soll, beziehe sich gemäß Kohlberg und Candee nicht unbedingt auf die gesamte Gesellschaft, sondern vielmehr auf Gruppierungen mit z.B. religiöser oder humanistischer Orientierung (vgl. Kohlberg und Candee, 1984, S. 480). Das sogenannte postkonventionelle Niveau erreichen nur wenige Erwachsene, da sich Personen auf dieser Ebene an individuellen Menschenrechten, dem *sozialen Vertrag* oder an universalen ethischen Prinzipien orientieren. Das moralische Urteil auf *Stufe fünf* richtet sich so gesehen nach moralischen Prinzipien und Menschenrechten, die für eine Gesellschaft konstitutiv sind.

Es werden Grundrechte und Werte anerkannt, die sozialen Bindungen und Regeln übergeordnet sind, wodurch sich ein erstes prinzipiengeleitetes Denken andeutet. Individuen, die auf dieser Stufe urteilen, ist es wichtig, das Beste für möglichst viele zu erreichen. Das System wird als ein Gesellschaftsvertrag gesehen, welcher veränderbar und nicht mehr als fraglos zutreffend erachtet wird. Auf dieser Stufe gelten lediglich die Menschen- und Grundrechte als nicht verhandelbar. Der Egozentrismus ist grundsätzlich als überwunden anzusehen. (vgl. Kohlberg und Kramer 1969; Oser und Alhof, 2001, S. 48ff; Gasterstedt, 2009, S.8)

Für *Stufe sechs* ist die Orientierung an *universalen ethischen Prinzipien* charakteristisch. Gesetze sind insoweit gültig, als dass sie auf Prinzipien der Gerechtigkeit beruhen (vgl. Kohlberg und Kramer 1969; Oser und Alhof, 2001, S. 49f.). Problemsituationen würden die auf dieser Stufe befindlichen Personen zunächst aus der Perspektive aller daran beteiligten Individuen betrachten, ihre Ansprüche und Interessen reflektieren und erst danach urteilen. Kohlberg bezeichnet

dies als die „perfekte Rollenübernahme“ (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 344; Gasterstedt, 2009, S. 8).

Einschlägigen Studien zu Folge urteilen insgesamt ca. 80 % der Bevölkerung von Industriestaaten auf dem konventionellen Niveau (vgl. Aufenanger et al. 1981, S. 64). Kohlbergs Untersuchungen ergaben ein ähnliches Bild, wobei er einen geschlechtsspezifischen Unterschied entdeckt haben will. Ihm folgend würden Frauen eher auf der Stufe drei argumentieren, während Männer die Stufe vier präferieren (vgl. Kohlberg und Kramer, 1996, S. 63). Diese Befunde lösten weitreichende Diskussionen um eine weibliche und eine männliche Moral aus, worauf später noch eingegangen werden soll.

3.2.2 Einflussfaktoren der moralischen Entwicklung

Im Folgenden geraten Einflussfaktoren in den Blickpunkt der Betrachtungen, welche gemäß Kohlberg stimulierend auf die moralische Entwicklung wirken und damit auch Einfluss auf moralpädagogische Konzeptionen haben dürften.

Grundsätzlich determiniere das kognitive Niveau in gewissem Maße das moralische Denken, obschon dies keine hinreichende Bedingung für moralische Entwicklung darstelle (vgl. Kohlberg, 1976, S. 164). Um diesen Zusammenhang zu verdeutlichen, stellt Kohlberg die Stufen der kognitiven Entwicklung denen der Moralischen gegenüber. Im Allgemeinen könne ein konkret-operatorisches Denken dem späten prä-konventionellen Niveau zugeordnet werden und ein formal-operatorisches Denken dem konventionellen Niveau. Allerdings verlaufe dieser Zusammenhang nicht geradlinig. So gesehen würden sich zwar alle postkonventionell Urteilenden auf der formal-operatorischen Stufe befinden, jedoch urteilen nicht alle prinzipienorientiert, die eines formal-operatorischen Denkens mächtig sind (vgl. Kohlberg, 1973, S. 95). Folglich sind „ (...) alle moralisch fortgeschrittenen Kinder (...) gescheit, aber nicht alle gescheiten Kinder sind moralisch“ (Kohlberg, 1968, S. 33). Die moralische Entwicklung sei somit zwar kognitiv orientiert, dürfe jedoch nicht als stringente Konsequenz einer verbesserten Denkfähigkeit verstanden werden (vgl. Oser & Althof, 2001, S. 71). Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass das Erreichen einer moralischen Stufe eine gewisse kognitive Entwicklung voraussetzt. Ein dies

betreffendes Niveau scheint somit zwar eine notwendige jedoch nicht hinreichende Bedingung für die moralische Entwicklung zu sein. (vgl. Kohlberg, 1976, S. 164)

Neben der kognitiven Entwicklung sei die soziale Umwelt mit der Möglichkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme eine einflussgebende Bedingung der moralischen Entwicklung, obschon sie nicht als hinreichende Voraussetzung angenommen werden darf. (vgl. Kohlberg, 1976, S. 165) Für die Ausbildung höherer moralischer Entwicklungsstufen sind komplexe Prozesse der Perspektivenübernahme konstitutiv. Im moralischen Urteil inbegriffen ist also nicht nur die Frage nach dem moralisch Richtigen, sondern auch die Frage danach, wer betroffen ist. Dies verlangt von Stufe zu Stufe eine differenziertere Perspektivenübernahme. Die Definitionen der Moralstufen beinhalten daher desgleichen Beschreibungen der Ausprägungen der Rollenübernahme. „Sie erfassen das Niveau, auf dem die Person andere Menschen wahrnimmt, ihre Gedanken und Gefühle interpretiert und ihre Rolle bzw. Stellung in der Gesellschaft versteht“ (Kohlberg, 1976, S. 125).

Als dritte Faktorengruppe gilt das Erlebnis eines kognitiv-moralischen-Konflikts, welcher mit den bereits bestehenden Urteilskompetenzen nicht gelöst werden kann. Die Konfrontation mit selbigem stimuliere die Ausbildung neuer Denk-Strukturen (vgl. Oser und Althof, 2001). Diese Konflikte bzw. Problemstellungen können sowohl der Alltagswelt entspringen als auch künstlich erzeugt werden. Allerdings sollten sie den Betreffenden nicht überfordern, sondern ihn vielmehr darin bestärken, über eine akzeptable Lösung nachzudenken (vgl. Aufenanger et al. 1981, S. 47). Eine entwicklungsfördernde Methode, die sich dieser Einflussgröße annimmt, ist die Dilemma-Diskussion, welche sich eines künstlichen Konflikts bedient, der sowohl hypothetisch als auch lebensweltbezogen sein kann. Das Dilemma besteht aus zwei widerstreitenden Werten, die sich diametral gegenüberstehen und zur Rechtfertigung einer moralischen Entscheidung genutzt werden müssen (vgl. Lind, 2009, S. 79). Derartige Auseinandersetzungen können eine Weiterentwicklung des moralischen Denkens bewirken (vgl. Kohlberg, 1976, S. 171).

In Anlehnung an Piaget (1972) geht Kohlberg ebenfalls in Bezug auf die Entwicklung des moralischen Urteils von einer Umwandlung des Denkens aus. Ihm zufolge sei es wichtig, dass man beim Diskutieren von Dilemmata mit höheren stufenspezifischen

Argumenten konfrontiert wird, damit die aktuell präferierte Stufe zugunsten der darüber liegenden verworfen werden kann. (vgl. Kohlberg, 1976, S. 170)

Oser und Althof konstruieren mit ihrem Modell der *Transformation des Denkens* einen differenzierteren Ansatz, der den Stufenübergang in zwei Perioden einteilt. Der ersten Periode werden die Konfliktwahrnehmung, das Erkennen neuer Elemente und die Auflösung alter Elemente zugeordnet. Nach dem der Mensch vor ein zunächst unlösbares Problem gestellt wird und es zu keiner Abwehrreaktion kommt, erfolgt die Auseinandersetzung mit selbigem. Während dieses Prozesses des Überdenkens lösen sich die alten Denkstrukturen in der Anerkennung Neuer auf. Das Individuum schwankt nun zwischen alten und neuen Meinungen und Begründungen. In der Auseinandersetzung entwickeln sich neue kognitive Schemata, die integriert werden. Jedoch verlieren sich die alten Denkstrukturen nicht, sie werden lediglich überdacht bzw. neu koordiniert und letztlich abgebaut. Finden die neuen Strukturen schließlich Anwendung in anderen Lebensbereichen, ist von einer und damit der zweiten Periode der Vollendung auszugehen. (vgl. Oser & Althof, 2001. S. 70, 74)

Lind erachtet die Stimulation des Denkens ebenfalls als einen wichtigen Einflussfaktor der moralischen Entwicklung. Allerdings ist aus seiner Sicht nicht die Konfrontation mit einem höherstufigen Argument ausschlaggebend. Rekurrierend auf einschlägige Studien postuliert Lind, dass selbst die Konfrontation mit Gegenargumenten eine Weiterentwicklung bewirken könnte. Auf dieser Grundlage entwickelt der Moralphilosoph die *Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion* (KMDD), welche für diese Arbeit richtungsweisend ist und daher im Fortgang noch ausführlich erläutert wird. Lind widerspricht im Hinblick auf die Transformation des Denkens Kohlberg insofern, als dass er die Rückentwicklung des moralischen Urteils für möglich hält. (vgl. Lind, 2009, S. 62) Diese und weitere Kritikpunkte sollen im nachfolgenden Teilkapitel thematisiert werden, um aufbauend darauf Konsequenzen für die moralische Bildung ableiten zu können.

Zusammenfassend stimmen alle hier zitierten Wissenschaftler darin überein, dass es für die moralische Entwicklung bedeutsam ist, Teil der sozialen Umwelt zu sein, die erst die Möglichkeit bietet, Widersprüche und Probleme wahrzunehmen und damit fortlaufend herausfordernd auf das Individuum einzuwirken vermag.

3.3 Diskussion und Weiterentwicklung der Theorie der Moralentwicklung Kohlbergs

Kohlberg begründete mit seiner Dissertation eine Theorie der Moralentwicklung, die seither als führend gilt, wenngleich im Laufe der Zeit ernstzunehmende Kritik vorgebracht wurde (vgl. Gerhard Minnameier, 2010, S.47). Im Folgenden sollen diese kritischen Anmerkungen, die nicht zuletzt zur Weiterentwicklung der Moralforschung beitrugen, zusammenfassend dargelegt werden. Es werden jedoch nur die für diese Arbeit relevanten Beiträge, welche einen moralerzieherischen Bezug aufweisen, einer näheren Betrachtung unterzogen.

3.3.1 Urteil-Handeln-Kritik

. Die aus Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung hervorgehende Urteilen-Handeln-Problematik stellt den wohl bekanntesten und bedeutendsten Kritikpunkt dar. Der Moralpsychologe schreibt seinen Moralstufen Handlungsrelevanz zu, da er ihnen Präskriptivität beimisst. So gesehen könne man Moralurteile nicht als rein hypothetisch auffassen, vielmehr müsse man sie ähnlich des *kategorischen Imperativs* als apodiktisch verpflichtend verstehen (vgl. Oser & Althof 1981, S. 70). Dies gründet auf der kognitivistischen Annahme, dass rationalen moralischen Überzeugungen eine gewisse motivierende Kraft immanent ist, so dass die Erkenntnis des Rechten auch dazu motiviere, das Rechte zu tun. Die Entwicklung des moralischen Urteils gehe mit der ansteigenden Erkenntnis des Guten einher, was wiederum zu einer verbindlicheren Handlungsbereitschaft führe. Diese These konnte jedoch nicht ausreichend empirisch untermauert werden, da eine Menge von Faktoren das moralische Handeln beeinflussen würden. Kohlberg sei sich zwar im Klaren darüber gewesen, dass das moralische Urteil nicht einzig und allein das Handeln determiniere, seiner Ansicht nach begünstige jedoch das Moralurteil auf einer höheren Stufe die Wahrscheinlichkeit, diesem Urteil gemäß zu handeln. Während ein geringes Verständnis für moralische Konflikte, sprich ein Moralurteil auf präkonventionellem Niveau, weniger handlungsverpflichtend sei. Der Psychologe ging folglich von einer monotonen Beziehung zwischen Urteilen und Handeln aus. (vgl. Kohlberg und Candee, 1999, S. 41; Oser & Althof, 2001, S. 234)

Im Laufe der Zeit und aufbauend auf Kohlbergs Annahmen wurden zahlreiche Untersuchungen zu diesem Thema angestellt. Empirische Bestätigung erfuhr Kohlberg erstmals durch Blasi (1980), dessen Studien eine Beziehung zwischen Urteil und Handeln belegten. Dieser Zusammenhang sei allerdings hinsichtlich des Kontextes variabel. Den stärksten Beleg für den Einfluss der Urteilskompetenz liefert die These, dass Straffällige auf niedrigeren Stufen urteilen als Nicht-Straffällige. Zudem würden Menschen auf höheren Stufen eine höhere Widerstandsfähigkeit gegenüber Konformitätsdruck entwickeln. (vgl. Blasi, 1980, S. 37)

Blasi hält jedoch Kohlbergs Erklärungsversuch in der alleinigen Perspektive der *kognitiv- entwicklungszentrierten Theorie* für unhaltbar, da diese lediglich auf der Zusammengehörigkeit von Affekt, Kognition und Handeln beruhe. Kohlberg begreift zwar Affekte als Bestandteil des Moralurteils, jedoch werden sie stets durch kognitive Prozesse - wie etwa Perspektivenübernahme - vermittelt oder strukturiert. Zwar sei das moralische Urteil auf kognitive Prozesse zurückzuführen, jedoch ließe sich moralisches Handeln nur sozialpsychologisch erklären. Kognition und Affekt würden sich dem zu Folge gegenseitig bedingen. Um den Zusammenhang von Handeln und Urteilen zu beschreiben, müsse man laut Blasi sowohl sozialpsychologische Betrachtungsweisen, als auch strukturalistische Ansätze berücksichtigen. (vgl. Edelstein, 1996, S. 59)

Blasi (1983) entwickelte zur Erklärung der Beziehung von Urteil und Handeln das Konzept des *moralischen Selbst*, wonach es nur zu einer moralischen Handlung komme, wenn der Akteur dessen Bedeutung erkenne und schließlich motiviert sei, entsprechend seinem Verstehen zu agieren bzw. zu handeln. Die Konsistenz des Selbst sei demnach die entscheidende Kraft, welche „(...) eine Beziehung zwischen Denken und Handeln herstell(e).“ (Edelstein, 1996, S. 59)

Lawrence Kohlberg und Daniel Candee berücksichtigten diese konkreten Einwände und arbeiteten schließlich ein Konzept aus, das sowohl an Blasis (1983) Theorie der *Selbstkonsistenz* als auch an Rests (1984) *Vier- Komponenten- Modell* angeschlossen, um die Beziehung zwischen Urteil und Handeln konsistent erklären zu können. Der Ansatz von Kohlberg und Candee zur Erklärung des Zusammenhanges von Urteil und Handeln wurde insoweit erweitert, als dass vier Komponenten hinzutreten, die für moralisches Handeln bedeutungsvoll zu sein scheinen (vgl. Rest, 1984, S. 33 f.).

Hierzu zählen die Komponenten *Sensitivität*, *Urteil*, *Motivation* und *Charakter*, die den moralischen Entscheidungsprozess kennzeichnen.

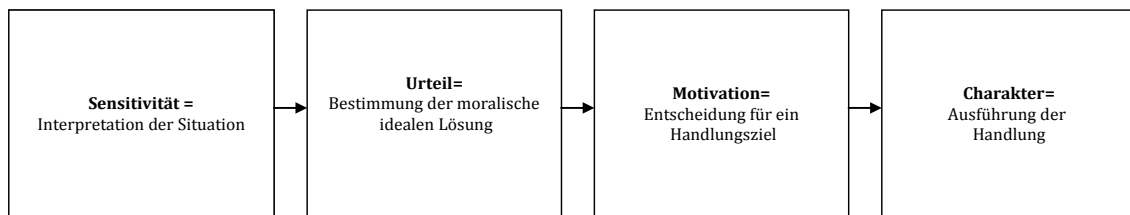


Abbildung 1: Das Vierkomponenten-Modell von Rest (1986)

Die erste hinzutretende Bedingung stellt das Einschätzen bzw. Interpretieren der speziellen Situation dar, wodurch moralische Probleme überhaupt identifiziert werden könnten. Danach folge in der Regel das Durchlaufen von zwei Phasen. In der Ersten werde ein *deontisches Urteil* gefällt, das besagt, wie man sich entsprechend eines Prinzips verhalten sollte. Ein deontisches Urteil sei allerdings nicht strikt verpflichtend, da es nur ausdrückt, was im Allgemeinen richtig wäre. Das Verantwortlichkeitsurteil, welches dafür steht, das Richtige zu tun bzw. sich für die richtige Handlung zu entscheiden, werde der zweiten Phase zugeordnet. Mittels dieses Urteils könne geklärt werden, warum man so oder so handeln sollte. Dem Verantwortlichkeitsurteil komme so gesehen eine striktere Verpflichtung zu als dem deontischen Urteil des Richtigen (Rest, 1984).

Kohlberg und Candee bleiben jedoch ihrer Linearitätstheorie treu. Ihnen folgend passe sich das Verantwortlichkeitsurteil im Laufe der Stufenentwicklung immer mehr an das deontische Urteil an. Auf Stufe sechs herrsche somit absolute Übereinstimmung zwischen beiden Urteilen. Damit steige benachbart die Wahrscheinlichkeit und infolgedessen auch die Voraussagbarkeit der Konsistenz zwischen Urteil und Handeln. (vgl. Kohlberg & Candee, 1999, S. 41; Oser & Althof, 2001, S. 236)

Kohlbergs Modell besitzt durchaus noch Gültigkeit, jedoch weisen seine Thesen, was die Urteil-Handeln-Beziehung anbelangt, Lücken auf. Dies betrifft zum Beispiel den Einfluss der Situationsspezifik von Handlungsweisen und den externen Handlungsdruck. (vgl. Oser & Althof, 2001, S. 236) In Anlehnung daran entwickelte Garz ein Modell, das sich der Variation von Urteilen je nach Situationsbereichen

annimmt. Ihm zu Folge determiniere der jeweilige Lebensbereich die Motivation, entsprechend seines Urteils zu handeln. Dabei unterscheidet er fünf spezifische Situationsbereiche. (vgl. Garz, 1999, S. 382 ff)

Tabelle 3: Situationsmodell (Garz, 1999)

Situationsbereich	Beispiel
1. „nacktes Überleben“	Moral ist irrelevant (Notwehr)
2. Alltag I: Alltagsnormen	Tötungsverbot
3. Alltag II: Schwache Normen	Kavaliersdelikte (Steuerhinterziehung)
4. Alltag III: täglicher Umgang mit moralischen Konflikten	Stufenmodell
5. „gerechtes Leben“	Post-konventionelles Niveau

Der erste Bereich kann als das „nackte Überleben“ bezeichnet werden. Charakteristisch hierfür sei das Fehlen eines offensichtlichen Zusammenhangs zwischen Urteil und egozentrischem Handeln (z.B. Notwehr, drohendes Verhungern, Zwangssituationen). Daran schließe der Alltag eins an; dieser Situationsbereich zeichne sich durch starke Normen aus, wodurch das tägliche Überleben gewährleistet werden könne (z.B. Tötungsverbot). Der Alltag zwei sei durch schwache Normen gekennzeichnet (z.B. Steuerhinterziehung, unter Alkoholeinfluss ein Kraftfahrzeug führen). Die Kommunikation und mithin der tägliche Umgang mit moralischen Konflikten stelle eine wichtige Einflussgröße des vierten Situationsbereiches dar. Hier bestimme erstmals die erreichte moralische Urteilsstufe den Zusammenhang zwischen Urteil und Handeln.

Garz (1999) postuliert ebenfalls einen korrelativen Anstieg im Hinblick auf höherwertige Stufen. Der letzte Situationsbereich rückt Fragen der gesellschaftlichen Gerechtigkeit und das daraus resultierende idealistische Verhalten in den Blickpunkt der Betrachtungen. Moralisch zu handeln, sprich das eigene Urteil in die Tat umzusetzen, werde Garz folgend durch diesen Bereich beeinflusst und eingeschränkt. (vgl. Garz, 1999, S. 382ff)

Oser (1981) setzte sich, wie viele andere Moralpsychologen, ebenfalls mit der Urteilen-Handeln-Problematik intensiv auseinander und entwickelte infolgedessen das sogenannte *moralische Exhaustionsmodell*. Der Kern seiner Theorie besteht darin,

dass vor der Begründung einer moralischen Entscheidung, diese schon gefällt wurde und somit die Handlungstendenz bereits feststehe, die dann nur noch mehr oder weniger differenziert begründet werden würde (vgl. Oser & Althof, 2001, S.252) Dem pflichtet Lind weitestgehend bei, indem er die zunächst getroffene Entscheidung als einen wichtigen Faktor des moralischen Urteils erachtet. Anders als Kohlberg konstituiere sich das Moralurteil ihm folgend aus einem affektiven und einem kognitiven Aspekt. Kohlbergs kantianisch orientierten internalistischen Theorie des moralischen Handelns stehen alternative Positionen, wie die von Lind, gegenüber, welche dem moralischen Urteil zwei Aspekte beimessen. Lind spricht daher erstmalig von einer Fähigkeit, die schließlich zu einem Urteil führe, welche somit auch in pädagogischen Einrichtungen Beachtung und Förderung erfahren müsse. (vgl. Keller, 1996, S.30 ff.) Auf jene Ausführungen soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, da sie im Fortgang dieser Arbeit expliziert werden.

Kohlbergs Erklärungsansatz zur Beziehung zwischen Urteil und Handeln fußt auf der *kognitiv- strukturellen Entwicklung*, welche als Bedingung für moralisches Handeln verstanden wird. Wie schon oben erwähnt, bemisst er der kognitiven Struktur zu viel Bedeutung bei, ohne zu berücksichtigen, dass Affekte ebenso moralische Kognition beeinflussen. Kohlberg und seine Mitarbeiter lassen dabei die Bedeutung des Willens als Überzeugungskraft für moralisches Handeln außer Acht (vgl. Oser, 1999, S. 172).

Schlussendlich kann konstatiert werden, dass die Korrelationen zwischen Urteil und Handeln mit stufenspezifischem Anstieg zunehmen, allerdings von dem Handlungs- bzw. Situationsbereich Determinierung erfahren. Darüber hinaus sei nicht nur die Begründung ausschlaggebend, sondern gleichsam die getroffene Entscheidung.

3.3.2 Kritik an der Reifungstheorie Kohlbergs

Kohlberg vertritt im Kern eine Reifungstheorie, welche, wie bereits angeklungen, besagt, dass sich das Moralurteil stets von einer tieferen zu einer höheren Stufe entwickelt. Dem zu Folge sei die Entwicklung des moralischen Urteils invariant und könne keiner Regression unterliegen. Regressionen seien gemäß dieser Theorie nur durch außergewöhnliche Umstände, wie im Falle starker geistiger Beeinträchtigungen, denkbar (vgl. Kohlberg, 1958, 1984; Colby, Kohlberg et al. 1987; Walker 1986). Eine Zurückentwicklung des moralischen Urteils unter normalen

Umständen könne somit als ausgeschlossen erachtet werden. Kohlberg hält an seiner Kernhypothese der invarianten Entwicklungssequenzen vehement fest, da sie einen Grundpfeiler seiner Entwicklungstheorie darstellt und zugleich eine sehr optimistische Tendenz im Hinblick auf die moralische Entwicklung des Menschen postuliert. Im Zuge dessen würden die Menschen stetig gerechter und humanitärer werden, was aus heutiger Sicht allerdings der subjektiven Wahrnehmung gesellschaftlicher Entwicklungen widerspricht. Die Problematik dieser optimistischen Sichtweise liegt in den daraus resultierenden Konsequenzen für die moralische Bildung begründet, welche gemäß Lind aufgrund der vertretenen Unmöglichkeit der moralischen Regression vernachlässigt werden können und zum Nichtstun verleite (vgl. Lind, 1984, S. 96). Bildung komme somit nur eine begrenzte Funktion zu, da sie es in dieser Sichtweise nicht vermag, Moralentwicklung in Gang zu setzen. Bildung könne Moralentwicklung nur hemmen oder vorantreiben, nicht jedoch umkehren oder initiieren (Colby & Kohlberg, 1987). Colby und Kohlbergs empirische Befunde aus einer Längsschnittstudie mit Korrelationskoeffizienten von 0,4 und 0,7 stützten zunächst den Zusammenhang zwischen biologischem Alter und dem Niveau der moralischen Entwicklung. Hierbei wurde allerdings übersehen, dass diese Ergebnisse immer auch stark mit der Bildung korrelierten, wodurch eine eindeutige Einflussnahme durch das Alter nicht als belegt gelten kann.

In einer groß angelegten Untersuchung des EMNID-Instituts ging Lind (2002) dieser Frage genauer nach, indem er 2000 Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 14 bis 21 Jahren befragte. Die Befunde dieser Studie belegen einen Rückgang des moralischen Urteilsvermögens nach Beendigung des Schulabschlusses und nach dem Verlassen von Bildungseinrichtungen. Eine Regression zeigte sich hingegen nicht bei Jugendlichen, die ein Hochschulstudium aufnahmen. Anders verhielt es sich bei Abiturienten, die eine Berufsausbildung beginnen oder direkt ins Berufsleben einsteigen. In diesem Fall konnten Regressionen nachgewiesen werden. Die Befunde verdeutlichen, dass moralische Entwicklung nicht maßgeblich durch das biologische Alter bedingt werde. Linds Untersuchungen widerlegen damit Kohlbergs Ansatz und unterstützen auf diese Weise seine Bildungstheorie, welche noch ausführlich in dieser Arbeit besprochen werden soll. (vgl. Lind, 2002, S. 118, 247)

Resümierend lässt sich festhalten, dass es vermutlich kein Entwicklungsschema gibt, wonach sich die moralische Urteilsfähigkeit als Funktion des Alters entfaltet. Es bedarf offensichtlich einer Stimulation der Entwicklung, welche durch Bildungsprozesse erzielt werden kann (vgl. Lind, 1998, S. 114). Diese und jene daraus resultierenden bildungsspezifischen Konsequenzen werden an anderer Stelle noch ausführlicher beleuchtet.

3.3.3 Kritik an der Gerechtigkeitsmoral

Gemäß Kohlberg entsprechen die moralischen Entwicklungsstufen dem Gerechtigkeitsdenken, woran sich auch seine Dilemmata orientieren (vgl. Kapitel 3.2). Kritik in Bezug auf diese Ausrichtung erfolgte erstmals aus den eigenen Reihen. Kohlbergs wissenschaftliche Mitarbeiterin Gilligan (1983) kritisierte, dass seine Theorie vornehmlich auf Untersuchungen von männlichen Probanden fuße und Frauen einer Rollen- und Geschlechtsspezifik folgend der Stufe drei zugewiesen wurden, während Männer eher auf Stufe vier urteilen würden. Das unausgewogene Stichprobenverhältnis in Bezug auf das Geschlecht resultiere aus der psychologischen Theorie, welche grundsätzlich weiblichen Erfahrungen widerspreche, weshalb es auch zu einem erhöhten Abbruch der von Kohlberg angebotenen Lehrveranstaltungen zum Thema ethischer und moralischer Entscheidungen seitens der weiblichen Teilnehmer kam (vgl. Gilligan, 1982, S. 21f.). Mit diesen Untersuchungsergebnissen gehe gemäß Gilligan eine Abwertung der Frau einher, da eine höhere Stufe einer qualitativen Weiterentwicklung gleichkomme. Sie vermutet, dass Kohlbergs Instrument des MJI (Moral Judgement Interview) eher auf Männer zugeschnitten sei. Männliche Teilnehmer würden hypothetische Dilemmata schneller akzeptieren und seien somit in der Lage, aus der Situation herauszutreten, um diese distanziert auf der Grundlage von rationalen Gesichtspunkten zu beurteilen. Frauen gelinge diese Form der Distanz gemäß Gilligan nicht so gut. Sie würden vermehrt versuchen, die Rahmenbedingungen zu ändern und entschieden nach dem Bewusstsein fehlender Möglichkeiten utilitaristisch, indem sie sich für das kleinere Übel aussprachen (Gilligan, 1982, S. 21 ff.).

Gilligan konnte daraufhin mittels eigens durchgeführter Studien belegen, dass es zwischen Frauen und Männern Unterschiede bezüglich der moralischen Orientierung gibt, obschon sie zugestehen musste, dass Frauen nicht schlechter bei Kohlbergs

Moral Judgement Interview (MJI) abschneiden. Gemäß ihrer Auffassung müsse zwischen einer männlichen Gerechtigkeits- und einer weiblichen Fürsorgemoral differenziert werden. (vgl. Oser & Althof, 2001, S. 15) Für die Moral der Fürsorge seien Aspekte wie Abhängigkeit, Verantwortung und Gemeinschaft bedeutend, während für die Moral der Gerechtigkeit insbesondere Normen, Pflichten und Rechte charakteristisch seien. Begründung findet diese Theorie auf der Grundlage der sogenannten Geschlechtsidentität, welche durch die Mutter- und Vaterrolle geprägt werde. (vgl. Gilligan, 1999, S. 17, 29) Im Besonderen lenkt Gilligan den kritischen Fokus auf die Auswahl der Dilemmata, welche ausschließlich an Gerechtigkeit orientiert seien und so gesehen nur Bezug auf die männliche Moral nehmen würden. Sie fordert Dilemmata, welche ebenso bzw. speziell auf die Fürsorge-Moral ausgerichtet seien. (vgl. Gilligan, S. 1999, S. 90f)

Gilligans Theorie wurde und wird bis heute kontrovers diskutiert. Oser und Althof (1992) erachten beispielsweise die Existenz einer geschlechtsspezifischen Moral als fragwürdig, sie vermuten vielmehr eine moralische Orientierung, die nicht vornehmlich durch das Geschlecht bestimmt sei, sondern auf Unterschiede hinsichtlich der Betroffenheit zurückgeführt werden könne (vgl. Oser & Althof, 1992, S. 320).

Darüber hinaus relativieren sie den implizierten Sexismusvorwurf in Bezug auf die Stufenpräferenzen von Männern und Frauen. Ihre Untersuchungen zeigten, dass zwar ein stufenspezifischer Unterschied zugunsten der Männer vorhanden sei, dieser jedoch auf das Bildungsniveau zurückgeführt werden müsse (Oser & Althof, 2001, S. 309).

Nunner-Winkler und Döbert (1991) beteiligten sich an dieser Diskussion ebenfalls sehr interessiert. Sie konnten durch eigene Untersuchungen belegen, dass vielmehr die Nähe des Menschen zu einem Konflikt Einfluss auf das Moralurteil habe als das Geschlecht. Sie fanden Beweise für den Einfluss des Faktors Betroffenheit im Hinblick auf das moralische Urteil. Diesbezüglich befragten sie Männer und Frauen zu den Themen Abtreibung und Wehrdienstverweigerung. Es zeigte sich, dass Frauen in Bezug auf das erste Thema eher fürsorglich argumentierten, wohingegen Männer eher prinzipienorientiert antworteten. Das Thema der Wehrdienstverweigerung zeigte ein umgekehrtes Verhältnis auf, wodurch die rigide Trennung zwischen den

Geschlechtern widerlegt werden konnte. Geschlechtsunterschiede seien somit nicht biologisch sondern sozial bedingt. (vgl. Nunner-Winkler, 1991, S. 143-144)

Gilligans Theorie einer geschlechtsspezifischen Moral bestätigte sich zwar nicht in Gänze, regte allerdings weitere Forschungsbemühungen an, welche wiederum neue Einflussfaktoren ins Feld führten, was das Moralurteil und dessen Entwicklung anbelangt. Ihr ist es beispielsweise zu verdanken, dass in moralpsychologischen Untersuchungen mittlerweile neutrale Dilemmata verwendet werden. Selbst Kohlberg räumt als Reaktion ein, dass seine Theorie das Prinzip der Fürsorge zwar berühre, jedoch nicht ausreichend berücksichtige. Bei der Untersuchung des Moralurteils von Just Community¹ Probanden (siehe hierzu Kapitel 4.3) konzentriert er sich im Zuge dessen auf die Messung des Verantwortungsurteils (vgl. Kohlberg et al. 1984, S. 251f).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Gilligans Ansätze einer geschlechtsspezifischen Moral Kohlbergs Moralentwicklungstheorie zwar nicht reformierten, jedoch wichtige Anstöße sowohl politischer als auch wissenschaftlicher Art gaben (vgl. Nunner-Winkler, 1991, S. 21). Die durch Gilligan erzeugten produktiven Kontroversen initiierten weitere bedeutende Untersuchungen, deren Ergebnisse einen weitreichenderen Blick auf die Theorie der moralischen Entwicklung gewährten. Weiterführende Untersuchungen weisen grundlegend darauf hin, dass bezüglich des moralischen Urteils kaum systematische geschlechtsspezifische Unterschiede vorliegen (Turiel, 2006). Trotz dieses weitestgehend nicht bestätigten systemischen Unterschieds hinsichtlich des moralischen Urteils von Mädchen und Jungen, lieferten Befunde von Jaffe und Hayde (2000) Hinweise dafür, dass Mädchen wohl geneigter dazu seien, fürsorgliche Argumente zu benutzen, während Jungen vermehrt gerechtigkeitsbezogene Argumente verwenden würden (Jaffe & Hayde, 2000). Differenzen zeigten sich im Besonderen im prosozialen Kontext, wonach Mädchen mehr aus einer empathisch-moralischen Sicht, die weniger hedonistisch und differenziert geprägt sei,

¹ Just Community: Der Ansatz der Just Community (gerechte Gemeinschaft) stellt eine pädagogische Konsequenz der Urteilen-Handeln-Kritik dar. Hierbei handelt es sich um eine Schulstruktur, die auf Demokratie, Fairness und Gerechtigkeit ausgerichtet ist. Dabei kommt den Schülern ein hohes Maß an Selbst- und Mitbestimmung zu (vgl. Rath et al., 2004, S. 19).

argumentieren würden als Jungen (Eisenberg und Fabes, 1998; Kochanska, Padavich & Koenig, 1996; Malti, Gasser et al., 2009; Malti & Keller, 2009). Dies spiegle sich vor allem im Verhalten der Mädchen wider.

Eine geschlechtsspezifische Auswahl von Dilemmata in Bezug auf schulische Bildungsprozesse legitimiert sich auf der Datengrundlage nicht, jedoch sollten die Themen grundsätzlich die Lebenswelt der Schüler und damit auch ihren Erfahrungshorizont berühren, ohne jedoch zu starke Emotionen auszulösen.

3.3.4 Moralisches Selbst

Wie schon angedeutet, basiert Kohlbergs Ansatz der Moralentwicklung vornehmlich auf der „(...) Annahme einer grundlegenden Einheit von moralischer Motivation, moralischem Urteil und Handeln (...)“ (Edelstein, 1993, S. 278). Von dieser Perspektive aus wird das *moralische Selbst* lediglich als Abkürzung für jene Einheit begriffen (vgl. Edelstein, 1993, S. 278). Nunner-Winkler schreibt dem Selbst die Funktion zu, Willensentscheidungen zu steuern. Hiermit soll verdeutlicht werden, dass nicht ausschließlich die Interpretation moralischer Probleme und die Kenntnis bestimmter Werte dazu anleiten, entsprechend gewisser Normen zu handeln. Entscheidend ist mitunter der Wert, den man einer moralischen Norm zuschreibt. Nunner-Winkler konzipiert den Aufbau moralischer Motivation gegenüber Kohlberg nicht ausschließlich unter Rückbezug auf moralische Urteilskompetenzen. Das Wissen um moralische Normen sei nach ihrer Auffassung zwar hoch, jedoch treffe dies nicht gleichermaßen für die moralische Motivation zu. Dies gelte vor allem für Kinder und nehme mit der Adoleszenz stetig ab. (vgl. Edelstein, 1993, S. 279)

Wenn vom *moralischen Selbst* gesprochen wird, geht es im Allgemeinen „(...) um die Bedeutung moralischer Werte und Ziele für die Person, damit auch um die Fähigkeit und Bereitschaft, Situationen in moralischen Begriffen zu interpretieren.“ (Weyers, 2004, S. 95). Aus der Relevanz moralischer Normen für das Selbst resultiere die moralische Motivation, wovon zum Beispiel Kohlberg und Candee am Rande sprachen, als sie das Verantwortlichkeitsurteil zur Begründung des Zusammenhangs von Urteil und Handeln heranzogen. Je mehr Bedeutung man einer bestimmten moralischen Norm zuschreibe, um so stärker sei der Wille, sich dieser Pflicht entsprechend zu verhalten. Hierbei könne zwar eine entsprechende Urteilskompetenz von Bedeutung sein, um moralische Zusammenhänge, Situationen

sowie Probleme hinsichtlich ihrer Relevanz und der damit einhergehenden Eigenverantwortung zu verstehen, jedoch sei dies nicht das einzige Kriterium, welches Handeln initiiere (vgl. Garz, 1996, S. 23). Das Konstrukt des moralischen Selbst vermag in gewisser Weise, kognitive und affektive Aspekte mit moralischem Handeln in Verbindung zu bringen, woraus sich ein neuer integrativer Zugang entwickle, der den Anspruch erhebe, die Dichotomie der konventionellen Sichtweise der Moralentwicklung aufzuheben (vgl. Garz, 1996, S. 23; Gasterstedt, 2009, S. 15).

3.3.5 Moralische Gefühle

Wie schon angeführt, scheint das Wissen um moralische Normen nicht der entscheidende Indikator für moralisches Handeln zu sein. Gemäß Montada (1993) handelt es sich bei moralischen Gefühlen nicht um Emotionen, denen man einen bewertenden Charakter zuweisen kann, sondern vielmehr um Emotionen, die auf eine psychische Existenz von moralischen Normen hindeuten. Im Sinne Montadas folgt einer sittlichen Handlung moralische Befriedigung, die zumeist mit Bewunderung einhergehe. Würde man gegen moralische Normen verstoßen, werde einem von der Gesellschaft Empörung entgegengebracht, was letztlich zu Schuldgefühlen und Gewissensbissen führe. (vgl. Montada, 1993, S. 263; Gasterstedt, 2009, S. 18) „Schuldgefühle entstehen, wenn das Gefühlssubjekt erkennt, eine moralische Norm verletzt zu haben durch Handlung oder Unterlassung und für die Normverletzung verantwortlich zu sein“ (Montada, 1993, S. 263). Emotionen dieser Art wirken jedoch nicht als solche, sondern gehen auch auf Kognitionen zurück. Das Wissen um das Richtige wird gemäß Montada (1993) erst im Zusammenhang mit Gefühlen handlungsmotivierend. Hierbei könne man von einer Wechselwirkung sprechen. Wenn man also nicht weiß, was moralisch geboten ist, stellt sich auch keine moralische Emotion bzw. ein Verantwortlichkeitsgefühl ein. Würden jedoch die moralischen Gefühle laut Montada fehlen, so wären wir wenig angehalten, entsprechend gewisser Normen zu handeln. Im Grunde versuchen wir nur, unser Selbst im Einklang zu halten, indem wir moralische Schuld vermeiden und moralische Befriedigung anstreben. Rechtfertigung erfolgt hierbei nicht nur gegenüber anderen sondern auch gegenüber sich selbst (vgl. Montada, 1993, S. 264; Gasterstedt, 2009, S. 18).

Steht eine bestimmte Handlung bevor, antizipiert man gemäß Montada deren Auswirkung auf das Selbst. Stellt sich mit der Planung einer unmoralischen Handlung ein vorweggenommenes Schuldgefühl ein, so nimmt man in der Regel Abstand von dieser Handlung und vermeidet damit die Verletzung einer moralischen Norm. Inwieweit diese Gefühle bei der Vermeidung moralisch falscher Handlung hilfreich sei, hänge von der Intensität der vorweg empfundenen Schuld bzw. den Strategien ab, diese zu neutralisieren. Je nach Schwere des Vergehens nehmen der Entwicklungspsychologin folgend die Neutralisierungsstrategien hinsichtlich ihrer Komplexität zu. Außerdem seien intensive egoistische Motive dazu in der Lage, Schuldgefühle zu verringern (Montada, 1993).

Moralische Gefühle weisen so gesehen einen differenten Charakter auf. Einerseits können sie durch schamhafte oder schuldhafte Reaktionen auf eine zukünftige Handlung, wie bereits angeklungen, zur Unterlassung von Selbiger führen. Andererseits sei es gleichsam möglich, dass Empathie negativ konnotierte Gefühle wie Neid oder Missgunst hervorrufe. Daher würden nicht unweigerlich alle moralischen Gefühle zum moralischen Urteilen bzw. Handeln motivieren. (Montada, 1993)

Kohlberg beschäftigte sich mit Gefühlen und Emotionen im Kontext der Moralentwicklung nur peripher, wenngleich ihm ihre Existenz bewusst war. So könne etwa Wut in der Kindheit im Zuge der moralischen Entwicklung zu moralischer Empörung oder auch Furcht vor Strafe zum Schuldgefühl werden. (vgl. Kohlberg, 2007, S.98) Die Berücksichtigung eines kognitiven und eines affektiven Aspekts des moralischen Urteils gerät im Verlauf jener Kontroverse zunehmend in den Blickpunkt der Betrachtungen zahlreicher Wissenschaftler.

Keller (1996) wandte sich in ihren Untersuchungen ebenfalls dieser Thematik zu. Ihrer Auffassung nach sind Gefühle wie Empathie oder Sympathie konstitutive Voraussetzungen, um einen Blickwinkel, der sich am Wohl anderer orientiert, einnehmen zu können. Sie unterteilt die moralischen Gefühle in fünf Kategorien, welche nochmals hinsichtlich ihrer Ausrichtung in positive und negative Gefühle untergliedert werden. (vgl. Keller, 1996, S. 58)

Tabelle 4: Moralische Gefühle und ihre Ausprägung nach Monika Keller (vgl. Keller, 2007, S. 26)

Moralisches Gefühl	Ausrichtung
Empathie und Sympathie	positiv
Stolz, Zufriedenheit, Bewunderung	positiv
Scham und Schuldgefühle	negativ
Verachtung und Empörung	negativ
Wut und Ärger	negativ

Keller weist daraufhin, dass das Verantwortungsbewusstsein für die Entwicklung von moralischen Gefühlen grundlegend ist. Denn nur wenn sich eine Person für eine Situation verantwortlich fühle, entwickle sich aus der empathischen Betroffenheit eine moralische Emotion wie etwa das Schuldgefühl (vgl. Keller, 2007, S. 26).

Während Kohlberg dem Entstehen von Schuldgefühlen die Notwendigkeit einer Beobachterperspektive zuweist, welche wiederum erst ab Stufe drei erreicht werde, belegen die Untersuchungen von Harris (1992), dass sich bereits ab dem siebten Lebensjahr Scham- und Schuldgefühle einstellen können (vgl. Harris, 1992, S. 88ff.). Es gilt allerdings zu beachten, dass sich die oben erwähnte Studie auf die Gefühle von Probanden nach Regelverletzungen beziehen und weniger auf moralische Konflikte. Bei Kohlberg handle es sich so gesehen um ein komplexeres kognitives Anforderungsniveau. Moralische Gefühle seien somit von großer Bedeutung, was die Motivation moralischen Handelns anbelangt. Aber auch Kognitionen dürfen hierbei nicht außer Acht gelassen werden, da Emotionen ebenso auf moralisches Wissen und dessen Strukturierung zurückgehen. Sowohl Kognitionen als auch Gefühle sollten für das Selbst konstitutiv sein, um urteils- und handlungsanleitend zu wirken. (vgl. Edelstein, 1993, S. 266).

Moralische Gefühle werden im schulischen Kontext vor allem durch eine konstruktivistisch-kompetenzorientierte Sichtweise beeinflusst, welche sich vor allem in der Schaffung eines spezifischen schulischen Klimas, das durch gegenseitige Achtung und Wertschätzung geprägt ist, widerspiegelt.

3.3.6 Moralische Identität

Die Gleichsetzung der Identität einer Person mit ihrer Selbstdefinition gilt als ein Resultat der Sozialpsychologie (Styrker, 1987). Moral werde aus dieser Sicht unter anderem als Konstrukt der Identität verstanden. Einige empirische Untersuchungen besagen sogar, dass Moral neben der Nationalität, dem Geschlecht und der Ideologie für die menschliche Persönlichkeit am bedeutsamsten sei. Aus dieser Perspektive erscheint es nicht verwunderlich, dass die Aufrechterhaltung der Identität als Motiv für moralisches Handeln verstanden wird (vgl. Edelstein, 1993, S. 246). Das soll nicht ausschließen, dass man zum Zweck der Selbsterhaltung nicht vom moralischen Ideal abweichen darf. Leichte Abweichungen, unter anderem zum Zweck der Erlangung von Glückseligkeit schaden dem Selbstbild nicht. Personen unterscheiden sich allerdings darin, wie sie Regelverstöße bewerten und mit ihrer moralischen Identität in Einklang bringen. Was für den einen verwerflich ist, wird von einem anderen als Lappalie abgetan. „Je geringer die Ebene der akzeptierten Moralität ist und je einfacher es für uns ist, Regelverstöße zu relativieren, desto eher werden wir geneigt sein, die Übertretung zu begehen“ (Weyers, 2004, S. 116; Gasterstedt, 2009, S. 19).

Die Konstruktion des Selbst in moralischer Hinsicht kann nicht ausschließlich kognitiv erklärt werden, da hierbei ebenfalls biographische Erfahrungen eine Rolle spielen.

Die speziellen Lebenserfahrungen und der Umgang damit sind ausschlaggebend dafür, „(...) wie Moral in die Person integriert wird(...)“ (Weyers, 2004, S. 117). Sinnstiftend dafür, wie sehr Moralität die eigene Identität bestimmt, sind zum Beispiel Erfahrungen im Bereich sozialer Anerkennung, negative moralische Erfahrungen usw.. Aus dieser Sicht erscheint auch die moralische Identität Einfluss auf das moralische Urteil und mithin das moralische Handeln zu haben (vgl. Gasterstedt, 2009, S. 20)..

3.4 Das Zwei-Aspekte-Modell

Nachdem in den vorangegangenen Teilkapiteln überblicksartig alternative Theorien zur Entwicklung der Moral, welche zumeist als kritische Reaktionen auf den Kohlberg-Ansatz entstanden sind, dargestellt wurden, soll nun das Zwei-Aspekte-Modell von Lind (2002), welches das theoretische Fundament der geplanten Dissertation darstellt, in den Blickpunkt der Betrachtungen geraten. Es fußt im Wesentlichen auf Kohlbergs (1964) Theorie der Moralentwicklung, weist jedoch einen etwas integrativeren Ansatz im Hinblick auf die moralrelevanten Aspekte Affekt und Kognition auf. So begreift Lind als einer der ersten den Terminus *moralische Urteilsfähigkeit* als ein Bindeglied zwischen moralischen Einstellungen einerseits und moralischem Verhalten andererseits. Dabei orientiert er sich im Wesentlichen an Kohlbergs Begriffsdefinition, der die moralische Urteilsfähigkeit als „(...) das Vermögen, moralische Entscheidungen und Urteile zu treffen, die moralisch sind, also auf moralischen Prinzipien gründen und in Übereinstimmung mit diesen Urteilen zu handeln“ definiert. Das Zwei-Aspekte-Modell wird als Rekonstruktion des Kohlberg-Ansatzes verstanden, auf dessen Grundlage zwei bedeutende Erkenntnisse für die Wissenschaft gewonnen werden konnten. Es bestätigte sich zum einen, dass fast alle Menschen, unabhängig ihres Geschlechts oder ihrer kulturellen Herkunft Prinzipien wie etwa Gerechtigkeit oder Hilfsbereitschaft besitzen (Lind, 1985b). Zum anderen konnte an Hand der Theorie gezeigt werden, dass die Fähigkeit, diese Prinzipien konsistent und differenziert im Handeln wirksam werden zu lassen, entwickelt und gefördert werden muss. Denn „würde es allein nach unserem Wollen und Fühlen gehen, wären wir alle perfekt“ (Lind, 2003, S.15). Damit wirft Linds Modell ein sehr viel optimistischeres Licht auf den Einfluss von Bildungsimpulsen, welche für diese Arbeit konstitutiv sind.

Das Zwei-Aspekte-Modell beruht auf der Annahme, dass jeder Mensch moralische Prinzipien bzw. moralische Ideale hat, deren Anwendung moralische Fähigkeiten voraussetzt, die wiederum durch pädagogische Institutionen bzw. Interventionen gefördert werden sollten. Als Wegbereiter dieser modernen Moralpsychologie wird Piaget(1973) erachtet, der postulierte, dass affektive und kognitive Mechanismen untrennbar miteinander verbunden sind, wenngleich die Möglichkeit bestehe, sie zu unterscheiden.

Dass Affekt und Kognition nur verschiedene Aspekte desselben Verhaltens sind und nicht in trennbare Verhaltensbereiche aufgegliedert werden können, ist jedoch ein Resultat der neueren moralpsychologischen Forschung. Selbst Kohlberg und seine Kollegen postulierten einen Unterschied zwischen Moral und Kognition im Hinblick auf das menschliche Verhalten. (Kohlberg, 1964; Habermas, 1983)

Die Tradition des Separierens wird vor allem an Hand des *Vier-Komponenten-Modells* von Rest (1984; 1986) deutlich (Rest et al., 1999, S. 101). Innerhalb dieses Ansatzes werden Affekt und Kognition als getrennte Komponenten verstanden, welche durch differente inhaltliche Verhaltensklassen repräsentiert werden. Die bereits im vorangegangenen Teilkapitel beschriebenen Komponenten (Sensitivität, Urteil, Motivation, Charakter) lassen sich jedoch gemäß Higgins nicht strikt voneinander trennen, da jede Komponente einen gewissen kognitiven Aspekt aufweist (Higgins, 1995, S. 53). Rest versteht unter dem moralischen Urteil im Wesentlichen die Präferenz für postkonventionelle moralische Prinzipien. Jedoch stelle gemäß Lind (2003) die alleinige Bevorzugung postkonventioneller Prinzipien keine Fähigkeit dar. Hierin spiegle sich lediglich eine bestimmte Einstellung wieder (Lind, 2003). Der von Rest entwickelte „Defining Issues Test“ (DIT) misst somit nicht, wie beabsichtigt, den Fähigkeitsaspekt sondern lediglich bestimmte Einstellungen.

Das Zwei-Aspekte-Modell, das moralische Kognition und moralischen Affekt zwar unterscheidet, jedoch als untrennbare Aspekte ein und desselben Verhaltens versteht, stellt eine Alternative zum Vier-Komponenten-Modell dar. Hierbei knüpft Lind an Kohlbergs rekonstruktionsbedürftige Ausführungen zum Verhältnis von Affekt und Kognition an und stützt sich dabei auf zwei wesentliche Definitionsaspekte. Zum einen greift er den Ansatz auf, Affekt und Kognition als untrennbar zu verstehen, zum anderen orientiert sich Linds Modell an der schon formulierten These Kohlbergs, dass Kognition und Affekt zwar differenzierbar sind, jedoch zwei parallelisierte Aspekte des moralischen Verhaltens darstellen. Das Zwei-Aspekte-Modell beruht folglich auf der Annahme zweier unabhängiger Entwicklungsdimensionen von Moral. Durch die sechs Kohlbergstufen werde die affektive Dimension bestimmt, während der kognitive Aspekt auf Piagets Phasen der Autonomie fuße (Lind, 2002).

Der affektive Aspekt ist durch Orientierungen, Werthaltungen oder Prinzipien charakterisiert und wird als „ (...) die im Verhalten sich zeigende, gefühlsmäßige

Bindung an moralische Maximen, Regeln oder Prinzipien (...)“ definiert (Lind, 2002, S. 45). Das Individuum sei überhaupt erst in der Lage, moralische Probleme zu erkennen, wenn es eine gewisse Bindung hinsichtlich moralischer Prinzipien aufweist. Ohne diese kommt es erst gar nicht zur Identifikation eines Problems und damit auch nicht zur Entscheidung bzw. Handlung (Lind, 2002, S.48). „Ein Prozess der moralischen Reflexion kann nur in Gang kommen, wenn objektive moralische Konflikte auch subjektiv erlebt und verstanden werden“ (Lind, 2002, S.48).

Der kognitive Aspekt des moralischen Verhaltens sei dem gegenüber durch die Fähigkeit, moralische Einstellungen und Prinzipien im Verhalten widerspiegeln zu lassen, gekennzeichnet und wird als Struktur oder Muster verstanden, die jedoch nicht als Ursache für moralische Verhaltensweisen zu verstehen ist. Ebenso sei der kognitive Aspekt nicht mit Kognition oder moralspezifischen Kenntnissen zu verwechseln (vgl. Nunner-Winkler, 2003). Die Entwicklung der kognitiven Strukturen des moralischen Urteils werde durch logische Operationen bestimmt, die sich an Piaget (1972) anlehnen und in drei Phasen verlaufen. Die erste Phase wird als Imitation bezeichnet. Hierbei wird lediglich das Verhalten einer Bezugsperson nachgemacht, ohne es wirklich zu verstehen. Zwischen moralischen Prinzipien und Handlungen besteht keine direkte Verbindung. Darauf folgt die Phase der Heteronomie, die auch als kindliche Moral bezeichnet wird. Regeln kommt innerhalb dieser Phase eine absolute Geltung zu, da es dem Kind aufgrund fehlender kognitiver Fähigkeiten nicht möglich ist, den Sinn von Regeln zu hinterfragen. Das Denken und Verhalten ist durch Rigidität, Dogmatismus und mitunter auch Fanatismus gekennzeichnet (vgl. Kapitel 4.1). Die Phase der autonomen Moral ist dadurch charakterisiert, dass man an Hand innerer Wertmaßstäbe bestimmen kann, was richtig oder falsch ist und damit in der Lage ist, situationsangemessen zu handeln (vgl. Kapitel 4.1).

Lind zeigt in Bezug auf das Verhältnis beider Aspekte, dass „(...) der kognitive und der affektive Aspekt des moralischen Urteilsverhaltens eine Einheit bilden und theoretisch klar unterschieden, aber nicht dinglich voneinander getrennt werden können“ (Lind, 2002, S. 46). Hieraus ergeben sich zwei empirische Implikationen. Erstens: Zwischen dem affektiven und kognitiven Aspekt des moralischen Verhaltens bestehen enge positive Korrelationen. Einschlägige Studien, welche beide Aspekte

separat erfassten, bestätigten diese These. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Argumente höherer moralischer Orientierung umso mehr akzeptiert werden und niedrige stufenspezifische Argumente eher abgelehnt werden, je höher die moralische Urteils- und Diskursfähigkeit ist. Zweitens: Der kognitive und affektive Aspekt des moralischen Verhaltens stehen in einem engen entwicklungspsychologischen Zusammenhang. Dem affektiven Aspekt kommt hinsichtlich dieser Implikation eine Vorreiterfunktion für die Entwicklung des kognitiven Aspekts zu (Lind, 1979). Gemäß Lind (2002) weisen Studien vielfach daraufhin, dass hohe moralische Werte schon recht frühzeitig von Individuen als wertvoll anerkannt, jedoch erst in einem späteren Alter hinsichtlich der Lösung von moralischen Konflikten differenziert und konsistent zur Anwendung gebracht werden.

Der Moralisches-Urteil-Test (MUT), welcher im methodischen Teil dieser Arbeit noch ausführlich beschrieben wird, ist gemäß Lind (1979) das erste Messinstrument, welches beide Dimension an Hand des Urteilsverhaltens einer Person zu erfassen vermag. Der MUT misst, an welchen moralischen Prinzipien sich die befragte Person hinsichtlich ihres Urteils orientiert (affektiver Aspekt) und wie stark ihre Argumentation durch diese Prinzipien beeinflusst wird (kognitiver Aspekt). Mit Hilfe dieses Tests war es schließlich möglich, die bereits dargelegte „Parallelitätsthese“ von Kohlberg empirisch zu überprüfen. Die hierdurch bestätigten hohen Korrelationen zwischen beiden Dimensionen unterstreichen Kohlbergs Vermutungen und bestätigen ein adäquates Verständnis der affektiv-kognitiven Parallelität. (vgl. Lind, 1983,1986)

Darüber hinaus sei das Zwei-Aspekte-Modell in der Lage, Widersprüche hinsichtlich des Kohlbergschen Stufen- und Strukturbegriffs aufzulösen. Dies betrifft zum Beispiel die nicht relational operationalisierte Struktur seiner Interviewmethode. Um moralische Motive zuordnen zu können, ist es ebenso wichtig, darauf zu schauen, wie konsistent eine Person ein moralisches Argument zur Anwendung bringt wie die Verwendung dieses Arguments überhaupt. Lind (1986) begreift Konsistenz als eine relationale Information über eine Person, die nur ermittelt werden kann, wenn man relationale Antwortmuster identifiziert. Kohlberg definiert in seinen theoretischen Werken Struktur zwar auch relational an Hand des manifesten Musters des

individuellen Urteilsverhaltens und das Postulat der strukturellen Ganzheit, das er durch die hohe Antwortkonsistenz als hinreichend belegt erachtet. Allerdings bedient er sich gemäß Lind der falschen Methodologie der gängigen „Psychometrie“², die wiederum Erhebungen relationaler Informationen ausschließt, da diese als Eigenschaft des Messinstruments selbst angenommen werden. (vgl. Lind, 1986)

Lind (1986) zu Folge könne dieses Problem nur durch einen strukturellen Messansatz eliminiert werden, dem die strukturelle Ganzheit als Messkriterium immanent ist. So gesehen bestimmt sich die Moralität des Urteilsverhaltens einer Person nicht nur am Vorhandensein von moralischen Argumenten, sondern gleichsam durch die Konsistenz der Argumente in Bezug auf die Prinzipien, auf welche sich die Person beruft. Somit dürfe die strukturelle Ganzheit nicht als unveränderliche Eigenschaft verstanden werden, dem das Urteilsverhalten auf jeder Stufe entspricht, sondern vielmehr als Endpunkt der Kompetenzentwicklung..

²Unter dem Terminus Psychometrie werden im Allgemeinen Theorien und Methoden des psychologischen Messens zusammengefasst, die sich vornehmlich der Entwicklung und Optimierung theoretischer Messansätze annehmen (vgl. Orth, 1995, S. 289-295)

3.5 Die Bildungstheorie der Moral

Moralische Urteile stellen, wie bereits angeklungen, in Anlehnung an die Zwei-Aspekte-Theorie eine Fähigkeit dar, die somit wie jede andere motorische oder mathematische Fähigkeit durch entsprechende Bildungsmaßnahmen entwickelt werden kann. Dieser Fähigkeitsaspekt werde vor allem in der Unmöglichkeit, die moralische Urteilsfähigkeit nach oben zu simulieren, deutlich (Lind, 2002). Mansbar (2001) und Wasel (1994) bestätigten diese Annahme. Sie konnten zeigen, dass Personen, die eine geringe moralische Urteilsfähigkeit aufweisen, die Urteilsfähigkeit ihres Partners oder einer Person, die ihnen nahe steht, nicht simulieren können, während dies Personen mit einer höheren moralischen Urteilsfähigkeit gelingt. Die untersuchten Personen waren in der Lage, niedrigere Werte als die ihre zu simulieren, worin der Fähigkeitsaspekt des moralischen Urteils deutlich werde. Des Weiteren unterstützen Studien von Mansbarts (2001) zum Verhältnis von moralischer Urteilsfähigkeit und Entscheidungskompetenz die Fähigkeitsthese des moralischen Urteils. Mansbart zeigte, dass Personen mit hohen C-Werten wesentlich schneller in Konfliktsituationen handeln würden als mit einer geringeren moralischen Urteilsfähigkeit.

Wird das moralische Urteil als Fähigkeit erachtet, so unterliegt es wie alle anderen verbalen, mathematischen oder motorischen Fähigkeiten dem Problem der Regression, wenn es über einen längeren Zeitraum nicht entsprechend gefördert wird. Entgegen Kohlbergs Theorie der invarianten Folge von niedrigeren zu höheren Stufen konnten Lind (2002) und Schillinger (2006) nachweisen, dass sich auch die moralische Urteilsfähigkeit zurückentwickeln kann, wenn zuträgliche Bildungsprozesse wegfallen. Hierin werde nicht nur der Fähigkeitsaspekt des moralischen Urteils, sondern gleichsam der Einfluss und die Bedeutung von Bildung deutlich.

Gemäß Kohlberg (1984) stimulieren Bildungsprozesse die moralische Entwicklung, da sie die notwendigen Bedingungen für ihre Entwicklung schaffen. Für Lind stellen Bildungsprozesse jedoch „(...) eine notwendige und hinreichende Bedingung für die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit (...)“ dar (Lind, 2002, S.251). Auch wenn die fördernde Wirkung und damit der Einfluss von Bildungsprozessen als nicht

allgemein akzeptiert gilt, bzw. nicht hinsichtlich ihrer Bedeutung anerkannt wird, stützen zahlreiche empirische Studien (Nucci & Pascarella, 1987; Rest & Thoma, 1985; Lind, 1985, 2002; Pascarella und Terenzini, 2005; Schillinger, 2006) die Annahme der fördernden Wirkung der Bildung bezüglich der moralischen Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit. In diesen Studien konnte ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau und dem Niveau der moralischen Urteilsfähigkeit nachgewiesen werden.

Untersuchungen von Pascarella (1991) verweisen zudem darauf, dass die Effektivität von Bildungsprozessen nicht auf eine gesteigerte Informationsquantität, sondern vielmehr auf eine höhere Qualität der Informationsverarbeitung zurückgeführt werden können.

Die Einflussnahme von Bildungsprozessen auf die Moralentwicklung werde gemäß Lind (2002) vor allem durch die Förderung der kognitiven Aspekte des Moralurteils deutlich. In einer Interventionsstudie an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien (Lind & Althof, 1992) konnte nachgewiesen werden, dass fast alle Schüler im Besitz hoher moralischer Werte wie etwa Gerechtigkeit, Loyalität, Fairness usw. sind. Diese sollten vor der Intervention in eine Rangreihe gebracht werden. Darauf folgte das Interventionsprogramm. Im Anschluss daran erhielten die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler erneut die Aufgabe, eine Hierarchisierung der vorgegebenen Werte vorzunehmen. Zwischen den Vorher- und Nachhertests zeigten sich so gut wie keine Unterschiede, während hinsichtlich der Entwicklung des moralischen Urteils bedeutende Fortschritte zu verzeichnen waren (Lind & Althof, 1992). Die Ergebnisse zeigen, dass es kaum Unterschiede zwischen der Werthierarchie von Studentinnen und Studenten und Schülerinnen und Schülern gibt. Beide Gruppen erachteten Gleichheit und Freiheit als die am häufigsten genannten Werte. Bildungsfortschritte können somit nur schwerlich an Hand des affektiven Aspekts von Moral aufgezeigt werden. Sie spiegeln sich vor allem im kognitiven Aspekt des Moralurteils wider, der bei den späteren Betrachtungen hinsichtlich des Lernerfolgs der Interventionsmaßnahme Berücksichtigung finden wird. Affektive Aspekte werden somit aufgrund ihrer entwicklungsbezogenen Konsistenz bei der vorliegenden Untersuchung nicht thematisiert.

Darüber hinaus konnte der Einfluss von bildungsprozessbezogenen Lernbedingungen und Anforderungen auf die Moralentwicklung an Hand von empirischen Studien hingewiesen werden. Schillinger (2006) zeigte beispielsweise, dass bei Studierenden von anerkannten öffentlichen Universitäten aufgrund besserer Lernbedingungen ein höheres moralisches Urteilsniveau zu verzeichnen war, als bei Studierenden die schlechteren universitären Bedingungen ausgesetzt waren.

Auf der Grundlage dieser Untersuchungen entfaltet sich die sogenannte Bildungstheorie, welche Bildung als einflussreichsten Förderfaktor für die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit erachtet. Eine fähigkeitsbezogene Förderung könne entsprechend der Bildungstheorie überall vollzogen werden (Familie, Freundeskreis, Arbeitsplatz usw.). Die günstigsten Voraussetzungen seien jedoch an allgemeinbildenden Schulen vorzufinden, wenn diese entsprechende Lerngelegenheiten für moralisch-demokratisches Lernen bereithielten. Gemäß der Bildungstheorie stelle der demokratisch- diskursive Austausch eine unverzichtbare Voraussetzung für die Förderung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit dar. Als effektive Methode habe sich innerhalb dieses Kontextes die „Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion“ erwiesen, die nicht zuletzt aufgrund ihrer Relevanz für die geplante Intervention, im nachfolgenden Kapitel ausführlich betrachtet wird. Einschlägige Analysen legen den Schluss nahe, dass eine pädagogische Stimulation innerhalb diskursiver Prozesse die wirkungsvollste Möglichkeit darstellt, um die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit zu fördern (Lind, 2002, S. 195). Halten jedoch Bildungsinstitutionen keine entsprechenden Lerngelegenheiten bereit, kann es zur Stagnation oder auch Regression der moralischen Urteilsfähigkeit kommen.

Das nachfolgende Kapitel widmet sich moralerzieherischen Konzeptionen, die sich auf der Grundlage der beschriebenen theoretischen Ansätze zur Entwicklung der Moral entfalten.

4 Moralerziehung

Aufenanger et al.(1981) postulieren einen unweigerlichen Zusammenhang zwischen der Theorie der Moralentwicklung und der praktischen Moralerziehung, woraus die Notwendigkeit der wechselseitigen Einflussnahme von pädagogischen Konzeptionen und ihrer Erforschung resultiert (vgl. Aufenanger et al. 1981, S. 11f). Zunächst soll erläutert werden, was im Allgemeinen unter Moralerziehung zu verstehen ist, darauf folgen konkrete moralpädagogische Ansätze, die vornehmlich auf die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit und der ihr zuträglichen Rahmenbedingungen fokussieren.

Häufig wird Moralerziehung im Sinne von Wertevermittlung, ähnlich des Inhaltslernens, gefordert. Doch lassen sich Werte direkt vermitteln? Wie bereits dargelegt, vertreten Kohlberg und Piaget im Hinblick auf Moralerziehung eine konstruktivistische Sichtweise, wonach moralische Normen und Werte keinesfalls geradewegs vermittelt werden können, sondern vom Menschen selbst konstruiert werden. (vgl. Schuster, 2001, S.177) So gesehen können moralische Normen und Werte nicht durch die alleinige Weitergabe von Verhaltensstandards oder Normen von Generation zu Generation weitergegeben werden (vgl. Schuster, 2001, S.177). Andererseits gehe der Aufbau von *Wertorientierung* nicht einzig auf das Subjekt sondern auf die soziale und kulturelle Umwelt zurück. In dieser Sichtweise werden zwar Werte und Normen vermittelt, jedoch sei dies „(...) kein einseitiger, direkter Prozess und durch geplante Erziehung allenfalls begrenzt herstellbar“ (Weyers, 2004, S. 310). Jugendliche und Kinder werden zwar von ihren Eltern oder bestimmten Bezugspersonen beeinflusst, jedoch erscheint es fraglich, ob dabei immer die beabsichtigten Werte zum Tragen kommen. Moral sei in diesem Sinne nicht als stringent lehrbar zu verstehen, da der Aufbau gleichsam mit Erfahrungen einhergehe. Daher kann moralisches Lernen nicht als traditionelle Wissensanhäufung - im Sinne eines Inhaltslernens bzw. Nachahmungslernens - verstanden werden. Eine Vielzahl von Faktoren bzw. Bedingungen wirken sich, wie gezeigt, auf den Aufbau von Moral aus. Dazu zählen unter anderem grundlegende affektive und kognitive bzw. intellektuelle Voraussetzungen der Persönlichkeitsentwicklung sowie die Sammlung von Erfahrungen im Bereich der sozialen Auseinandersetzung unter Gleichaltrigen.

Für Oser liegt der Schwerpunkt der Moralerziehung auf der Förderung und Herausbildung von Fähigkeiten, sprich der Entwicklung und Veränderung des moralischen Urteils (vgl. Oser, 2001, S. 63).

Lind erachtet vor diesem Hintergrund und in Anbetracht der Tatsache der zunehmenden Vielfalt von sozialen, beruflichen und technologischen Möglichkeiten, die Förderung demokratisch moralischer Kompetenzen als bedeutsam (vgl. Lind, 2009, S.15f).

Der gesellschaftlichen Forderung nach Werte- und Moralerziehung kommen Bildungsinstitutionen insofern nach, als dass sie sich das Ziel setzen, neben fachlichen Wissen und Können auch moralische und soziale Kompetenzen zu fördern. „Sie wollen, so steht es in Gesetzen und Zielerklärungen, auf das Leben in der Gesellschaft ganz allgemein vorbereiten (...)“ (Lind, 2009, S.20).

Moralische Erziehung findet so gesehen vordergründig dann statt, wenn Kinder und Jugendliche mit einem Problem konfrontiert werden, das mit Gerechtigkeit, Wahrhaftigkeit, zwischenmenschlicher Fürsorge oder anderen moralischen Werten zu tun hat.

Im nachfolgenden Teilkapitel werden moralerzieherische Konzeptionen vorgestellt, die den Anspruch erheben, den zuvor erwähnten bildungspolitischen Forderungen nachzukommen. Insbesondere geraten Ansätze in den Blickpunkt der Betrachtungen, die sich der Förderung moralischer und sozialer Kompetenzen, namentlich der Entwicklung des moralischen Urteils widmen, da diese, wie gezeigt, im Besonderen durch schulische Bildungsprozesse stimuliert werden kann. Die Grundzüge eines entwicklungsbezogenen Moralerziehungsunterrichts und der damit einhergehende Einfluss von Lehrpersonen und Unterrichtskompetenz geraten als didaktisch-pädagogische Fundament, das im Wesentlichen auf den vorab dargelegten moralischen Entwicklungstheorien beruht, zuerst in den Blickpunkt der Betrachtungen. Darauf folgen die konkreten moralpädagogischen Konzeptionen, welche den erwähnten pädagogischen Prinzipien weitestgehend Rechnung tragen.

4.1 Grundzüge eines entwicklungsbezogenen Moralerziehungsunterrichts

Nachfolgend werden allgemeine Grundsätze eines entwicklungsorientierten Moralerziehungsunterrichts, der sich im Wesentlichen auf die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit fokussiert, dargelegt und diskutiert. Darauf geraten konkrete moralerzieherische Konzeptionen in den Blickpunkt der Betrachtungen.

Erziehungsziel Entwicklung

Eine entwicklungsorientierte Erziehung ist nur dann wirksam, wenn sie den Entwicklungsstand von Schülern ermittelt, um einer Über- oder Unterforderung vorzubeugen. Der Lehrer muss daher weitestgehend die Denkstrukturen der einzelnen moralischen Entwicklungsstufen kennen, um verschiedene stufenspezifische Schülerbegründungen analysieren und zuordnen zu können. (vgl. Schuster, 2001, S.183; Gasterstedt, 2009, S. 31 f.)

Förderung des Interaktionspotentials

Wie bereits gezeigt, erfolgt moralische Entwicklung in der Interaktion mit der sozialen Umwelt. Aus sozialen Interaktionserfahrungen resultiert ein Verständnis von Normen bzw. Werten hinsichtlich ihrer Bedeutung.

„Nur in gemeinsamer Erfahrung mit Konflikten und der Suche nach rechtfertigbaren Lösungen kann Einsicht in die moralischen Grundlagen menschlichen Zusammenlebens entstehen" (Schuster, 2001, S. 182). Insbesondere der Meinungsaustausch zwischen Gleichaltrigen vermag Moralentwicklung zu begünstigen. Daher müssen Lehr- und Lernmethoden eingesetzt werden, welche die Auseinandersetzung zwischen Schülern anregen (vgl. Schuster, 2001, S. 185; Gasterstedt, 2009, S. 32).

Festigung des moralischen Urteils

Eine weitere Maxime lautet: „Erziehung strebt die Ausweitung und die Ausdifferenzierung moralrelevanter Kompetenzen an und nicht die Beschleunigung der Entwicklung" (Schuster, 2001, S. 186). Daher kann es nicht das Ziel sein, das moralische Urteil der Schüler möglichst schnell auf ein höheres Niveau zu befördern. Solche Bestrebungen würden nicht nur die Kapazität der Lehrer und Schüler

übersteigen, sondern auch psychologischen Grundlagen der Stufenentwicklung widersprechen, da mit dem Erreichen einer höheren Stufe eine Art Verfestigungsphase einhergeht. Dabei wird über einen längeren Zeitraum hinweg geprüft, inwieweit die neuen Erkenntnisse sich in verschiedenen realen moralischen Kontexten bewähren. Umso mehr Erfahrungen die neuen Denkmuster bestätigen, desto verfestigter werden die Erkenntnisse. Die Phase der Verfestigung wird als *horizontale Entwicklung* bezeichnet, wonach neue Erkenntnisse auf neue Probleme in anderen Bereichen des Denkens zur Anwendung gebracht werden. (vgl. Schuster, 2001, S. 186; Gasterstedt, 2009, S. 32f.) Die Unterscheidung zwischen *horizontaler* und *vertikaler Entwicklung* kann hinsichtlich einer entwicklungsfördernden Moralerziehung entscheidend sein. Das Voranschreiten auf vertikaler Ebene drückt sich durch ein stufenspezifisches Urteil aus, während eine Entwicklung auf horizontaler Ebene mit einer stufenspezifischen Handlung einhergeht. Exemplarisch dafür ist ein Kind, welches im Unterricht die Tendenz zeigt, nicht auf eine falsche Handlung in gleicher Weise zu agieren, ähnlich der Devise "Auge um Auge, Zahn um Zahn". In der darauffolgenden Pause reagiert es jedoch auch auf Schläge mit körperlicher Gewalt. Der Schüler urteilt zwar auf Stufe drei, jedoch beschränkt sich sein Handeln in dieser Situation auf Stufe zwei. Dieses inkonsistente Verhalten sei, wie Edelstein betont, ein Hinweis für eine unzureichende horizontale Entwicklung (vgl. Schuster, 2001, S. 186; Gasterstedt, 2009, S. 32f). Moralerziehung sollte daher nicht einzig auf ein rasches Voranschreiten auf vertikaler Ebene abzielen. Neben der vertikalen, sollte auch die horizontale Entwicklung Ziel unterrichtlicher Moralerziehung sein. Fraglich ist nur, wie dieses Ziel erreicht werden kann. Schuster schlägt vor die dominante Stufe immer wieder auf verschiedene Probleme und Kontexte anzuwenden, um die erreichte Urteilskompetenz zu verfestigen, wodurch wiederum einer Weiterentwicklung auf horizontaler Ebene der Weg geebnet werden könne (vgl. Schuster, 2001, S. 187; Gasterstedt, 2009, S. 32f).

Ein weiteres pädagogisches Ziel zur Begünstigung der moralischen Entwicklung auf beiden Ebenen stellt die *Zunahme der Sensibilität für moralische Situationen* dar. Um eine moralische Situation zu erfassen, müssen die im Konflikt stehenden Werte und ihr Bezug auf das Wohlbefinden des betroffenen Subjekts erkannt werden. Erst wenn die moralische Relevanz einer spezifischen Sachlage deutlich wird, kann sich eine

Person dieser Situation kognitiv und affektiv nähern, um argumentativ nach einer Lösung zu suchen. Die Sensibilität für moralische Situationen werde daher als strukturelle Voraussetzung für die moralische Entscheidungsfindung erachtet. Das Einfühlen in andere Personen und die Übernahme verschiedener Rollen sollte daher im Unterricht systematisch geübt werden. Nur durch das Erkennen der Interessen anderer, können moralische Konfliktsituationen gedeutet werden (vgl. Schuster, 2001, S. 187; Gasterstedt, 2009, S. 33). Das Rollenspiel bewähre sich innerhalb dieses Kontexts besonders, „(...) um über die Bewusstmachung von unterschiedlichen Perspektiven und Wertorientierungen die Auswirkungen von Lösungsvorschlägen auf sich und andere zu erforschen“ (Schuster, 2001, S. 187; Gasterstedt, 2009, S. 33).

Die Herbeiführung einer moralischen Stimmung dürfe allerdings nicht als Unterrichtsmethode verstanden werden, sondern als eine pädagogische Haltung, welcher die Lehrperson gerecht werden müsse, indem sie sich einfühlsam dieser Situation zuwendet, ohne zu moralisieren (vgl. Edelstein, 2001, S. 18; Gasterstedt, 2009, S. 33f.). Doch wie lässt sich diese Haltung verkörpern? Schuster rät zu einer moralischen Sprache, die auf Belehrung verzichtet und stattdessen auf explorierende Fragen setzt, mittels derer die moralische Fraglichkeit einer Handlung erforscht wird. Statt auf moralische Vergehen belehrend zu reagieren, sollte der Lehrer entsprechend eines Gefühls, wie Entrüstung, Betroffenheit usw. reagieren und gemeinsam mit den Schülern über gerechte Entscheidungs- und Handlungsalternativen sprechen. Hierbei steht das Einnehmen einer moralischen Sichtweise im Mittelpunkt, um davon ausgehend Werte zu erkennen und ihren Sinn zu diskutieren. (vgl. Schuster, 2001, S.188; Gasterstedt, 2009, S. 34) Zweifelsohne fordern diese vielseitigen Ansprüche, simultan Wissen zu vermitteln, eine Lernumgebung zu schaffen und als Moralerzieher zu fungieren, einiges vom Lehrer ab. Fraglich erscheint jedoch, wie sich in der Praxis solche Ansprüche konsistent umsetzen lassen.

Gemeinsame Entdeckung sozialer bzw. moralischer Kontexte

Da Lehrer zumeist über einen umfassenderen Erfahrungsschatz als Schüler verfügen und das daraus resultierende Wissen nicht geradewegs vermitteln können, besteht die Aufgabe des Erziehers vornehmlich darin, Lernsituationen so zu statuieren, dass die moralische Entwicklung der Schüler gefördert wird. Statt zu vermitteln, zu belehren oder zu korrigieren, wird auf Konversation gesetzt, welche die Schüler dazu

auffordert sich gegenseitig zuzuhören und ihre Meinungen miteinander abzugleichen. Die Kommunikation zwischen den Schülern gewährt dem Lehrer die Möglichkeit, das aktuelle Argumentationsniveau der Kinder bzw. Jugendlichen zu diagnostizieren. Dieses Erkenntnis befähigt den Pädagogen zur schüleradressierten Formulierung seiner Argumente und stellt damit ein gegenseitiges Verständnis sicher. Bei der Erhellung moralischer Situationen geht es daher weniger um die Erkundung des moralisch Richtigen, sondern vielmehr um entwicklungsbezogene Lösungen, die an das moralische Verständnis der Schüler anknüpfen. (vgl. Schuster, 2001, S. 191; Gasterstedt, 2009, S. 34)

4.2 Zehn Kompetenzprofile für Lehrer – Eine Theorie zur moralischen Erziehung in der Schule

Die nachkommende Theorie von Oser und Sapienza (2010) zur moralischen Erziehung in der Schule widmet sich vornehmlich der Überprüfung des Einflusses von Lehrpersonen- und Unterrichtskompetenzen. Ziel dieses Ansatzes ist die Ordnung und Systematisierung der vielfältigen moralpsychologischen Theorien, so dass auf dieser Grundlage praktische Konsequenzen für die Moralerziehung gezogen werden können, ohne jedoch einen direkten Ableitungszusammenhang herstellen zu wollen. Die Vielfalt der Kompetenzprofile innerhalb dieses Kontexts liegt gemäß Oser in der Ausdifferenzierbarkeit der ursprünglich zu eng gefassten entwicklungspsychologisch – strukturgenetischen Theorie von Kohlberg und seinen Mitarbeitern begründet. Jene ergänzenden, differenzierenden oder erweiternden Aspekte geraten nachfolgend hinsichtlich ihres moralerzieherischen Einflusses in den Blickpunkt der Betrachtungen. Auf dieser Grundlage entwickeln Oser et al. erstmals Kompetenzprofile, welche die Rolle des Lehrers und dessen Fähigkeiten in Bezug auf Moralerziehung betonen. Das daraus resultierende Fähigkeits- bzw. Fertigungsprofil sei innerhalb jenes Kontexts als ein zusammenhängendes *Kompetenzcluster* zu verstehen, welches der moralischen Entwicklung diene. Es handelt sich hierbei um komplexe Fähigkeiten, welche die Vermittlung von fachlichen Inhalten übersteigen. Mittels des Kompetenzclusters sollen die Lernenden zur Bewältigung von situativ abhängigen Tätigkeiten befähigt werden. Die Steuerung jener Kompetenzprofile erfolgt durch die entsprechende Situation, wodurch ebenso der Bezug der Teilkompetenzen untereinander hergestellt werde. So gesehen stelle die zu lösende Situation eine Bezugnahme aller Teilkompetenzen aufeinander her. Die Präsentation eines Dilemmas, die darauffolgende Abstimmung zur Sammlung der ersten Reaktionen, die Organisation der Gruppendiskussionen usw. können in dieser Sichtweise als Teilkompetenzen ein und desselben Kompetenzprofils (Veränderung und Förderung des moralischen Urteils) verstanden werden. (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 303f.)

Konstitutiv für das Kompetenzprofil ist das Kriterium des mittleren Abstraktionsniveau bzw. der mittleren Ebene. Hierunter ist zu verstehen, dass Teilhandlungen zwar in einen Gesamtkontext integriert sind, jedoch gleichsam

sichtbar gemacht werden können. Kompetenzprofile auf einer mittleren Abstraktionsebene seien somit in der Lage, vor hinderlichen Verallgemeinerungen auf der Makroebene bzw. einer übertriebenen situativen Spezifität auf der Mikroebene entgegenzuwirken. Sowohl der Blick für das Allgemeine als auch das Spezielle würden hierdurch einer geschärften Differenzierung unterliegen und moralische Erziehung systematisieren. (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 303f.)

Zehn Kompetenzprofile für den Moralerziehungsunterricht

Nachfolgend werden zunächst die Kompetenzprofile für den Moralerziehungsunterricht definiert und hinsichtlich ihrer Notwendigkeit reflektiert.

Gemäß Oser unterliegen „Lehrerkompetenzprofile“ einem mehrstufigen Prozess, weshalb die anschließenden Fähigkeitsprofile zunächst nur als ein erster systematisierender Schritt zu verstehen sind. Zudem entspringen sie alle theoretischen „Vorannahmen“, welche abschließend kurz skizziert werden sollen.

Folgende Fähigkeiten werden den 10 Kompetenzprofilen zugeordnet:

1. *„Die Lehrperson kann moralische Sensitivität praktizieren“* (Oser & Sapienza, 2010, S. 305).

Unter moralischer Sensitivität versteht man zunächst das Erkennen „ungerechter“, „fürsorgloser“ oder nicht der Wahrheit entsprechender Verhaltensweisen in vielfältigen Bereichen („Texten, „Filmen“, schulischen Alltagssituationen“). Die Lehrperson kann zudem erkennen, ob es sich bei Gerechtigkeitsforderungen lediglich um das Verfolgen eigennütziger Interessen oder die Umsetzung sozialer Vorteile geht. Sie ist in der Lage jene Beobachtungen adäquat anzusprechen und in Unterrichtssituationen zu integrieren, ohne zu verletzen, zu diskriminieren und zu moralisieren. Darüber hinaus nutzt die Lehrperson den Perspektivenwechsel zur Erzeugung von Betroffenheit und dem Einfühlen in andere situationsangemessen. Hilfreich sei hierbei die sogenannte *Counter- Erfahrung*, wodurch die Schüler selbstständig das erleben, was andere erfahren („z.B. Diskrimination, Exklusion, ungerechte Schuldzuweisung, Vorurteile etc.“) (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 305).

2. *„Die Lehrperson kann Kinder und Jugendliche in ihrem kognitiven moralischen Urteil fördern“* (Oser & Sapienza, 2010, S. 305)

Die Lehrperson ist in der Lage, mit Kindern und Jugendlichen wirkungsvoll zu diskutieren, so dass eine stufenspezifische Entwicklung des moralischen Urteils bewirkt wird. Ein derartiger Lernerfolg kann nur erzielt werden, wenn die Lehrperson die Fähigkeiten besitzt, Dilemmata anschaulich zu präsentieren, Gruppendiskussionen zu initiieren, die „plus-1-Konvention“ zu arrangieren und Argumente vergleichend gegenüber zu stellen. Ihre pädagogisch-didaktische Leistung liegt darüber hinaus darin begründet, dass sie „öffentliche Rechtfertigungen“ den Schülern näher bringt und die „Nichtlösbarkeit der Dilemma-Struktur“ innerhalb eines fachspezifischen oder lebensweltbezogenen Kontext bewältigt (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 305).

3. *„Die Lehrperson kann bei schwerwiegenden Verletzungen der Würde des Einzelnen den realistischen Diskurs mit den Dimensionen Runder Tisch, Teilnahme aller Betroffenen, allen eine Stimme geben, Präsupposition (Zu-Mutung) von Mitentscheidung im Klassenverband organisieren“* (Oser & Sapienza, 2010, S. 305).

Ihr ist die „Form des prädemokratischen Lebens“, welche Bezug auf die „Runder-Tisch-Situation“ nimmt, hinreichend bekannt. Sie kann eine situationsadäquate Zuordnung unter Berücksichtigung entsprechender Konsequenzen in Bezug auf die Typen „Vermeidung, Delegation, Alleinentscheider, unvollständiger Diskurs und vollständiger realistischer Diskurs“ vornehmen (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 305f.).

4. *„Die Lehrperson kann ethisches Wissen vermitteln (...)“* (Oser & Sapienza, 2010, S. 306).

Sie ist in der Lage, für Schüler einen Zugang zu moralischen Situationen herzustellen. Gleichsam befähigt sie die Lernenden, Werte, ethische Positionen einer kritischen Prüfung zu unterziehen, um einen differenzierten analytischen Blickwinkel einnehmen zu können. Der Wissensaufbau im Hinblick auf situatives Wissen, „Modelle ethischen Denkens“ sowie „Wert- und Tugendwissen“ steht hierbei im Fokus (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 306).

5. *„Die Lehrperson weiß, dass moralische Urteile durch Intuitionen geleitet, durch soziale Beeinflussung vermittelt und auch durch die Fähigkeit zu persönlicher Reflexion mitbestimmt werden“ (Oser & Sapienza, 2010, S. 306).*

Sie ist zu dem in der Lage, dieses Wissen mit der kognitiven Entwicklung des moralischen Urteils zu verknüpfen. Dabei macht sich die Lehrperson die Spontanreaktionen der Schüler zu Nutze, da sie als Ursprung jeglicher moralischer Entwicklung zu verstehen sind. Dazu zählen beispielsweise „Entrüstung über das Unrecht“, „Unwahrheiten“ oder unfürsorgliches Verhalten. (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 306)

6. *„Die Lehrperson kann entsprechend der Unterschiede zwischen Domänen (verschiedene Norm- und Wertsysteme wie moralische, soziale, politische, aber auch religiöse, ästhetische und persönliche Präferenzen) unterschiedliche Akzente setzen und unterschiedlich unterrichten“ (Oser & Sapienza, 2010, S. 306).*

Eine derartige Akzentuierung ist aufgrund des variierenden „Verpflichtungsgrades“ und der unterschiedlichen Bedeutung von Wertesystemen für verschiedene Gemeinschaften wichtig.

7. *„Die Lehrperson ist fähig, die Einschränkungen oder Freiheiten eines Individuums in den Kontext einer Kommunität, oder auch Schulgemeinschaft, zu stellen (...)“ (Oser & Sapienza, 2010, S. 306)*

Sie ist in der Lage, den „Gemeinsinn“ zu stärken und nimmt soziale Strukturen aufmerksam wahr. Darüber hinaus stärkt die Lehrperson das Gefühl der Gleichberechtigung, nicht zuletzt um das Verantwortungsbewusstsein und die Verantwortungsmotivation zu fördern. Konstitutiv hierfür ist die Schaffung eines Klimas des Vertrauens. Normen werden so erarbeitet, dass sie in Konfliktsituationen als Lösungen fungieren, handlungswirksam werden und mit ihnen eine gewisse Verpflichtung einhergeht. Die Lehrperson nimmt sowohl positive als auch negativ Tendenzen diesbezüglich wahr. (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S.306)

8. *„Die Lehrperson kann Formen des prädemokratischen Lebens anwenden, in dem sie Just Community Programme initiiert, die Prozesse der quasi-parlamentarischen Entscheidungsfindung begleitet und die Entscheidungen der*

Just Community-Sitzungen auf ihre Umsetzungen hin bearbeitet“ (Oser & Sapienza, 2010, S.306).

Sie stellt zu dem sicher, dass jene Versammlungsstrukturen nicht zu „Lobbying“ oder Bloßstellung bzw. Diskriminierung von anderen führen. Die Lehrperson ist des Weiteren in der Lage Abstimmungen zu leiten und alternative Vorschläge ausgearbeitet und bereits vor der Versammlung dargelegt werden (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 307).

9. *„Die Lehrperson kann prosoziale Verhaltensweisen initiieren (helfendes Handeln, unterstützendes Verhalten, fürsorgliches Verhalten)“ (Oser & Sapienza, 2010, S. 307).*

Sie besitzt das Geschick und das nötige pädagogische Feingefühl um „prosoziales Verhalten“ sowohl zu fördern als auch zu derartigen Verhaltensweisen zu motivieren. Dabei sollte sie die motivationalen Aspekte des „prosozialen Verhaltens“ stets in den Blickpunkt der Betrachtungen rücken (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 307).

10. *Die Lehrperson hat in moralischer Hinsicht diagnostische Kompetenz“ (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 307).*

Sie kann Veränderungen in all diesen Bereichen erkennen und macht sich dazu verschiedene Messinstrumente, welche in der Handhabung und Auswertung einfach sind, nutzbar (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 307).

Mittels dieser 10 Kompetenzprofile sei die Lehrperson auf die vielfältigen schulischen Rahmenbedingungen und besonderen Situationen vorbereitet, um schließlich einen wirkungsvollen und nachhaltigen Moral-Unterricht praktizieren zu können. Die Aneignung dieser Kompetenzen bedarf kritischer Reflexionsphasen, konkrete Übungssituationen unter Zuhilfenahme von Videobeispielen und einer praktischen Erprobung auch unter Härtebedingungen. Ziel sei hierbei die dynamisch angepasste Umsetzung in verschiedensten Situationen. (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 307)

Begründungsansätze der zehn Kompetenzprofile

Nachfolgend sollen die Begründungsansätze der oben erwähnten Kompetenzprofile kurz skizziert werden, da der *ganzheitliche, strukturalistische* Ansatz, wie bereits angedeutet, nicht alle Dimensionen moralischen Lernens vollends berücksichtigt.

Das *Vier-Komponenten-Modell* von Rest (1984) stellt einen Begründungsansatz dar, der vor allem für das erste Kompetenzprofil, aber auch für die Profile 3, 5, 7 und neun Geltung hat. Hierbei handelt es sich um ein an Kohlberg angelehntes Erweiterungsmodell. Moralisches Verhalten sei gemäß Rest auf die vier moralischen Komponenten, „Sensitivität“, „Urteil“, „Motivation“ und „Charakter“ zurückführbar. Das erste Kompetenzprofil werde hauptsächlich durch die Komponente „Sensitivität“ geprägt. Hierunter versteht man im Allgemeinen die Wahrnehmung moralischer Situationen. Die Fähigkeit, andere Perspektiven einzunehmen sowie sich in andere einzufühlen, ist für diesen Zweck konstitutiv. Der mit der Wahrnehmung von moralischen Situationen verbundene wertende Charakter wird durch die Komponente „Urteil“ aufgegriffen und nimmt vor allem Bezug auf die Profile 2,3, 4 und 7. Der auf Kohlberg (1981, 1984) beruhende und von Rest ausdifferenzierte Ansatz der Dilemma-Diskussion und die damit verbundenen Fördereffekte im Hinblick auf das moralische Urteil bilden unter anderem die Begründungsgrundlage für die oben angeführten Profile (vgl. Oser, 2010, S. 308). Die Komponente *Motivation* nimmt Einfluss auf das moralische bzw. prosoziale Handeln (Profile 8 und 9), das stimuliert werden soll. Wichtig hierfür sind eine klare Zielformulierung, eine Identifizierung der Handlungsschritte und die Fähigkeit, situationsspezifisch zu adaptieren (vgl. Rest, 1983, S. 569; Oser, 2010, S. 309).

Das sechste Kompetenzprofil gründet auf dem Domänenmodell von Turiel (2002) und Beck (2008), wonach Lehrpersonen in der Lage sein sollten, Wert- und Normtypen zu unterscheiden, da die Verletzung von moralischen, konventionellen oder persönlichen Normen different wahrgenommen wird. Diese Unterscheidungsfähigkeit sei vor allem in multikulturell geprägten Gesellschaften wichtig und müsse somit im Unterricht stets Beachtung finden. Darüber hinaus greift das sechste Kompetenzprofil die von Turiel (2002) postulierte Differenzierung auf, wonach der Inhalt eines Dilemmas Einfluss auf die stufenspezifische Qualität des moralischen Urteils habe. (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 310-311)

Das Intuitionsmodell von Haidt und Bjorklund (2008) bildet die Grundlage für das 5. Kompetenzprofil, das die Kenntnis der Lehrperson über den Einfluss der Intuition auf das moralische Urteil voraussetzt. Gemäß diesem Modell beeinflusse die Intuition maßgeblich soziale Aspekte sowie persönliche Reflexionen des Moralurteils. Haidt

und Bjorklund (2008) folgend urteile der Mensch zunächst rein intuitiv. Daran schließt das Bedürfnis an, dieses zuvor gefällte Urteil entsprechend begründen zu wollen. Untersuchungen von Kuhn (1991) und Kunda (1990) stützen diese Annahme, sie zeigten auf, dass der Mensch dazu geneigt sei, an seinen Intuitionen festzuhalten und diese im Unterbewusstsein zu rechtfertigen. Demgegenüber stehe, nicht zuletzt aus Gründen der gesellschaftlichen Partizipation und der damit verbundenen Kooperationsbereitschaft, das Konsensstreben. Somit sei der Mensch zunächst immer geneigt, einen Kompromiss zu finden. Dies geschehe durch den Versuch, die eigene Intuition mit den geltenden Normen abzugleichen und die gefundenen Übereinstimmungen dem Meinungsgegner näher zu bringen. Dabei werde nicht vornehmlich der Versuch unternommen, durch rationale Argumente zu überzeugen, vielmehr gehe es bei diesem Dialog um das Wecken der gleichen Intuition, die schließlich über die Akzeptanz der angeführten Argumente entscheidet. Untersuchungen von Baumeister und Leary (1995) konnten einen Nachweis für den unterbewussten Anpassungsdrang des Menschen liefern. Aufgrund dieses möglichen intuitiven Vorgehens sei die Phase der Reflexion besonders wichtig, weil sich der Mensch bei der Analyse seiner Begründungen von der Intuition lösen muss. (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 311ff.)

Für das dritte Kompetenzprofil bildet das *Diskurspostulat* die Begründungsgrundlage, wonach stets die Möglichkeit offeriert wird, Konflikte und Probleme am sogenannten „Runden Tisch“ zu lösen. Jeder ist daran beteiligt und kann sich zu entsprechenden Themen, die den sozialen Umgang betreffen, äußern. (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 313) Berkowitz, ein Mitglied der St. Louis Gruppe, verbreitete die Idee von der generationsübergreifenden sowie an Erfahrungen anknüpfenden Weitergabe von Tugenden, welche den Reichtum einer Gesellschaft darstellen würden. Auf diese Postulat bezieht sich das vierte Kompetenzprofil (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 314). Gut durchdachte Normen erweisen sich in einer Gemeinschaft immer als hilfreich, richtungsweisend und sicherheitsgebend. Sie können sich aber auch einschränkend auswirken, wenn sie zum Beispiel die persönliche Entfaltung oder gar Entwicklung behindern. Damit sich eine Gesellschaft oder Gemeinschaft mit ihren Normen identifizieren kann und diese auch eine entsprechende Geltung besitzen, ist es extrem wichtig, dass alle bei der Erstellung beteiligt sind und diese enorme Verantwortung

nicht ausschließlich berufenen Autoritäten überlassen wird. Regeln, die das Ergebnis eines Gemeinschaftsprozesses sind, werden als „shared norms“ bezeichnet und sind vor allem für das siebte, dritte, achte und neunte Kompetenzprofil bedeutend. (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 315)

Der „Just Community-Ansatz“ von Kohlberg (1985) wird innerhalb dieses Modells vornehmlich zur Anwendung gebracht, um politisch zu bilden, ein Demokratieverständnis aufzubauen und eine „parlamentarische“ Form der Schulgestaltung umzusetzen. Das Kompetenzprofil neun aber auch zwei, drei, sechs und sieben gründen auf diesem Ansatz (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 315f.).

Das Stimulieren prosozialer Handlungen stellt eine Kompetenz dar, welche für eine nachhaltige Moralerziehung bedeutend ist. Die Lehrperson sollte daher in der Lage sein, deutlich zu machen, dass Hilfsbereitschaft innerhalb der Gesellschaft unerlässlich und für ein glückliches sowie zufriedenes Miteinander konstitutiv sein muss. Zu dem prosozialen Bereich zählen beispielsweise Hilfsbereitschaft, Unterstützung und Anteilnahme. Sie werden als „research on generosity“ bezeichnet. Der Ursprung des prosozialen Verhaltens konnte bisher noch nicht eindeutig bestimmt werden, jedoch wird vermutet, dass Empathie jenes Handeln begünstige. Eine Handlung wird als prosozial eingestuft, wenn sie folgende Kriterien erfüllt: „1. Die Handlung ist Selbstzweck und nicht auf den eigenen Gewinn ausgerichtet, 2. die Handlung wird freiwillig ausgeführt, 3. die Handlung bewirkt Gutes“ (Oser & Sapienza, 2010, S. 316). Dieser Ansatz bildet die Grundlage für die Kompetenzprofile 9, 5, 6 und 8.

Die hier in Kürze skizzierten Begründungsgrundlagen und die damit einhergehenden Kompetenzprofile sind gemäß Oser et al. nicht als unveränderbare verfestigte Konstrukte der Moralerziehung zu erachten, sondern vielmehr als Diskussionsanregung zu verstehen, wodurch Erweiterungen bewirkt werden können. Oser et al. verfolgen mit diesem Modell vor allem die Absicht, die Komplexität der Moralerziehung aufzuzeigen und diesbezüglich zu sensibilisieren. Die Formulierung von Lehrpersonenkompetenzen sei ein erster Schritt, die „Psychologie der Moralentwicklung“ und eine darauf basierende Anwendung darzustellen. (vgl. Oser & Sapienza, 2010, S. 317f.)

4.3 Praktische Anwendungsmöglichkeiten

Nachfolgend werden konkrete moralpädagogische Konzeptionen vorgestellt, welche auf die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit im Rahmen schulischer Moralerziehung abzielen. Es handelt sich dabei um Ansätze, welche innerhalb eines breit angelegten Fächerkanons zur Anwendung gebracht werden können. Im Anschluss daran gerät der Einfluss der Lernumwelt im Kontext kognitiver schulischer Moralerziehung in den Blickpunkt der Betrachtungen, um auf der Grundlage der vielfältigen pädagogischen Ansätzen und Prinzipien eine wirkungsvolle Interventionsmaßnahme, die sich der Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit widmet, entwickeln zu können.

4.3.1 Die Förderung moralisch- demokratischer Kompetenzen mittels der Konstanzer Methode der Dilemma-Dikussion (KMDD)

Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD) zielt auf die Förderung moralisch- demokratischer Handlungsfähigkeit ab, im Speziellen auf die Fähigkeiten des Reflektierens und Diskutierens innerhalb emotionalisierter Kontexte. Die bereits oben erwähnten Kompetenzen sind als Grundvoraussetzungen eines gewaltfreien Umgangs mit Konflikten zu verstehen und mithin die Bedingung für Demokratie. Eine theoretische Grundlage dieser Methode bildet das „Zwei-Aspekte-Modell“ des moralischen Verhaltens und die Bildungstheorie der Moralentwicklung, welche in den nachfolgenden Teilkapiteln kurz dargelegt werden sollen. (vgl. Lind, 2010, S. 285).

Entstehung der Konstanzer Methode der Dilemma- Diskussion

Die KMDD basiert zu großen Teilen auf der Blatt-Kohlberg-Methode (1975). Moshe Blatt, welcher zu dieser Zeit ein Schüler Kohlbergs war, kam als erster auf die Idee, Dilemma-Geschichten zur Stimulation des moralischen Urteils einzusetzen, wie sie dann später in Form eines Interviews von Kohlberg realisiert wurden. Zunächst wird dem Probanden eine kurze Geschichte vorgetragen, welcher ein moralisches Dilemma immanent ist. Im Anschluss daran wird jene Konfliktsituation von den Probanden diskutiert.

Link und Lind (2002) begaben sich später an die systematische Analyse der Kohlbergschen Interventionsstudien und waren von der stark positiven Effektstärke ($d = 0,87$) beeindruckt. Die Ergebnisse dieser Meta-Analyse bestärkten Lind et al. darin, die historisch weit zurückreichende Frage, ob Moral lehrbar sei, mit einem eindeutigen Ja zu beantworten. Die Dilemma-Diskussion erwies sich fortan als effektive Methode, um die moralische Entwicklung zu fördern, speziell die moralische Urteilsfähigkeit, welche Dank des kognitivistischen Ansatzes eine völlig neue Perspektive auf den Begriff Moral lenkte. (vgl. Lind, 2002)

Das Innovative der Blatt-Kohlberg-Methode liegt in der Betonung eben dieses Fähigkeitsaspekts begründet. Moralerziehung zielt nun nicht mehr nur auf moralische Orientierungen bzw. Werterhaltungen ab, vielmehr gehe es infolgedessen um Diskursfähigkeit und die Schärfung der Wahrnehmung moralischer Konflikte. Dabei werde eine Vielzahl sozialer Kompetenzen gefördert, wie etwa das sachliche Reden über moralische Gefühle, das aktive Zuhören und die Akzeptanz und Anerkennung gegensätzlicher Argumente. (vgl. Lind, 2010, S. 286)

In der näheren Auseinandersetzung zeigt sich jedoch gemäß Lind, dass diese Methode Optimierungsbedarf aufweist, da sie zum Teil im Widerspruch zu der Kohlberg-Theorie steht. Vor allem betraf dies die + 1-Konvention, wonach der Pädagoge aufgefordert ist, die Schüler mit Argumenten einer höheren Stufe zu konfrontieren. Dieses Vorgehen setzt ein ständiges Testen und Analysieren voraus, was sich als schwer umsetzbar und wenig praktikabel erwies. Darüber hinaus stehe die + 1-Konvention im Gegensatz zu der fundamentalen These, dass sich Moralentwicklung aus sich heraus und nicht durch externe Autoritäten entwickeln sollte. Als fragwürdig erwies sich darüber hinaus die zeitliche Struktur, wonach die Probanden aufgefordert sind, fünf Dilemmata in 45 Minuten zu diskutieren. Eine explizite Auseinandersetzung scheint unter diesen Voraussetzungen schwer möglich zu sein. Gleichsam bleibt laut Lind kaum Zeit, seine eigenen Emotionen zu entdecken und zu verstehen. Auch im Hinblick auf die zur Anwendung gebrachte Messmethode bestand weiterführender Forschungsbedarf. Dies betraf vor allem das „Moral-Judgement-Interview“ (MJI), das, wie bereits angeklungen, dem Vorwurf unterlag, voreingenommen gegenüber Regression zu sein. So gesehen existierten zunächst ausschließlich Studien, welche den Effekt von Dilemma-Diskussionen rein affektiv betrachteten, obschon Kohlberg

die Förderung des kognitiven Aspekts der moralischen Urteilsfähigkeit beabsichtigte. (vgl. Lind, 1989, S.3)

Linds Intentionen bestanden gegenwärtig darin, die Methode so zu variieren, dass sie im Einklang mit der Theorie der Moralentwicklung steht. In logischer Folge war er um eine Effektivierung eben jener Methode außerordentlich bemüht. In den Blickpunkt der Betrachtungen geriet zunehmend die Frage nach den Komponenten, welche für eine wirksame Dilemma-Diskussion konstitutiv sind. So stand stets das Ziel der Weiterentwicklung der Methode im Hinblick auf ihre Wirksamkeit und Praktikabilität im Unterricht im Fokus. (vgl. Lind, 2010, S. 287)

Lind griff zur Gestaltung der KMDD auf Forschungsergebnisse zurück, welche sich der Optimierung der Lernbedingungen annahmen. Dabei stieß er auf das „Yerkes-Dodson-Gesetz“, das die Grundlage für die Methode der *Affektregulierung* bildet. In der KMDD wechseln sich auf dieses Gesetz rekurrierend *Phasen der Unterstützung* und *Phasen der Herausforderung* ab, um ein optimales Erregungsniveau zur Erlangung der Lernziele zu erzeugen. Als besonders innovativ und gleichsam wirksam erwies sich die Konfrontation mit Gegenargumenten. Walker (1983) konnte belegen, dass die Auseinandersetzung mit Gegenargumenten die gleiche Effektivität aufweist wie die + 1-Konvention, was die Eliminierung eben jenes als hinderlich erachteten Prinzips möglich machte, womit in der Tat eine höhere Schüleraktivität einherging. (vgl. Lind, 2010, S. 287-288)

Auf der Grundlage jener Veränderungen entfaltete sich die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD), die fortan erprobt und weiterentwickelt wurde. Mittlerweile hat die KMDD Einzug in Bildungsinstitutionen a la couleur erhalten und wird dort von Pädagogen, welche nicht selten eine spezielle KMDD-Ausbildung besitzen, umgesetzt. Ungeachtet des Bildungsniveaus und weitestgehend auch des Alters wird diese Methode inzwischen national und international zur Anwendung gebracht. (vgl. Lind, 2010, S. 288)

4.3.2 Die vier pädagogisch- psychologischen Prinzipien der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion

Das nachkommende Teilkapitel widmet sich der Darlegung der Durchführungsschritte der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD) und den ihr zugrundeliegenden pädagogisch- psychologischen Prinzipien. Im Anschluss daran geraten die Wirksamkeitsfaktoren der KMDD in den Blickpunkt der Betrachtungen.

Eine Unterrichtsstunde entsprechend der Konstanzer Methode beginnt zunächst mit der Präsentation eines semi-realen Dilemmas, in dem zumeist eine Person vor einer schwierigen moralischen Entscheidung steht. Konstitutiv für ein semi-reales Dilemma ist die Teilnahme einer fiktiven Person, welche sich in einer zwickmühlenartigen Situation wiederfindet, die sich so in etwa schon zugetragen hat bzw. sich dementsprechend zutragen könnte. (vgl. Lind, 2010, S. 291) Entscheidend ist, dass mindestens zwei konfligierende moralische Prinzipien der entsprechenden Zwangslage immanent sind, woraus in logischer Folge zwei gegensätzliche Handlungsoptionen resultieren. Ein didaktisch effektives Dilemma sollte zu dem relativ kurz sein, so dass der Kern des Problems in den Fokus rückt. (vgl. Lind, 2009, S. 78)

Die inhaltliche Bandbreite semi-realer Zwangslagen ist auffallend breit. Erfahrungsgemäß eignen sich diese als Diskussionsgrundlage im Besonderen, da es sich um denkbare Konflikte handelt, welche die Lebenswirklichkeit berühren, jedoch aufgrund der fiktiven Persönlichkeiten eine all zu emotionale Auseinandersetzung vermeiden.

Nach einer möglichst anschaulichen Präsentation des Dilemmas (szenisches Spiel, Filmszene, Vorlesen der Geschichte usw.) wird den Teilnehmern nochmals Zeit eingeräumt, um die Geschichte zu lesen und zu verinnerlichen. Während dieser Phase besteht zudem die Möglichkeit, bei Verständnisschwierigkeiten nachzufragen. (vgl. Lind, 2010, S. 291)

Da nicht jedes Dilemma für jeden gleichermaßen eine Zwangslage darstellt, gilt es an dieser Stelle herauszufinden, ob den Teilnehmern der moralische Konflikt bewusst ist. Sollte dem nicht so sein, müssten neue Ansätze für eine Diskussion gefunden

werden. Allerdings existieren mittlerweile gut erprobte edukative Dilemmata, welche fast immer eine Kontroverse hervorrufen. Für die selbstständige Konstruktion selbiger empfiehlt sich die KMDD-Lehrer-Ausbildung. (vgl. Lind, 2010, S. 292)

Im nächsten Schritt sind die Teilnehmer aufgefordert, sich für oder gegen die dargebotene Handlungsoption zu entscheiden. Diese Grundlage erfordert die Aufteilung in Pro- und Kontragruppen. Innerhalb der Gruppen werden Argumente, welche die jeweilige Entscheidung bekräftigen, gesammelt und in der anschließenden Plenumsdiskussion ausgetauscht. Auf ein Pro-Argument folgt jeweils ein Kontra-Argument oder umgekehrt. Wichtig ist hierbei die Einhaltung folgender zwei Grundregeln. Erstens: Jeder hat das Recht seine Argumente vorzubringen. Ein respektvoller Umgang und der Verzicht auf Wertung sind konstitutiv für diese Phase. Zweitens: Die Argumente werden wechselseitig hervorgebracht. Derjenige, der eine Äußerung getätigt hat, entscheidet, wer ihm aus der anderen Gruppe antworten darf. Der Lehrer ist währenddessen lediglich mit der Überwachung der Einhaltung der Regeln beauftragt. In die Diskussion selbst darf er sich nicht einmischen. Darauf folgen die drei abschließenden Phasen der KMDD. Nachdem alle Argumente ausgetauscht wurden, entscheiden die Gruppenmitglieder, welches das aus ihrer Sicht beste Argument der Gegenseite war. Danach wird nochmals über die Entscheidung des Protagonisten der Geschichte abgestimmt. Das Konzept schließt mit einer eingehenden Reflexion der Diskussion und des Lernfortschritts. (vgl. Lind, 2010, S. 292)

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht den zeitlichen Ablauf der KMDD unter Berücksichtigung der entsprechenden Lernziele und den darauf bezugnehmenden Aktivitätsphasen.

Tabelle 5: Ablaufschema einer moralischen Dilemma-Diskussion (zitiert nach Lind, 2009, S. 83-84)

Zeit	Aktivität	Lernziele (Motivationsphase)
0 Min.	Das Dilemma kennen lernen (vortragen, lesen, nacherzählen) und den Dilemma-Kern herausarbeiten: Was ist hier das <i>moralische Problem</i> ? Welche eigenen Prinzipien geraten hier miteinander in Konflikt? Bei Nachfragen betonen, wie gründlich andere Verhaltensalternativen in dem jeweiligen Fall vorher geprüft und verworfen wurden und wie drängend eine schnelle Entscheidung ist.	(Unterstützung) 1. Die Schüler werden mit den Fakten vertraut gemacht und 2. lernen die Natur eines moralischen Dilemmas kennen.
15	Probe-Abstimmung: War das Verhalten der zentralen Person	(Herausforderung)

	<p>eher richtig oder eher falsch?</p> <p>Pro- und Kontra-Gruppen bilden; falls keine etwa gleich starken Gruppen zustande kommen: Die Behandlung des Dilemmas (ohne Bedauern!) beenden und mit anderen Dingen fortfahren.</p> <p>Keine Scheinkontroverse zulassen, Teilnehmer nicht auffordern, eine andere Rolle zu spielen oder eine andere Meinung zu übernehmen. Es ist wichtig, dass jeder seine eigene Meinung vertritt und authentisch Argumente vorbringt.</p>	<p>3. Sich öffentlich mit einer Meinung zu einer Kontroverse exponieren können</p> <p>4. Lernen, den Unterschied zwischen Entscheidung unter Druck und druckfreier Meinungsbildung zu verstehen</p> <p>5. Die Vielfalt von Meinungen zu einem moralischen Problem anerkennen lernen</p>
30	<p>In jedem Meinungslager werden <i>kleine</i> Gruppen von 3-4 TeilnehmerInnen gebildet, die ihre Gründe für bzw. gegen das Verhalten der Person im Dilemma austauschen und weitere Argumente suchen und diese nach ihrer Wichtigkeit und Bedeutung ordnen.</p> <p>Nicht weniger als 3 und nicht mehr als 4 Teilnehmer in der Gruppe zulassen. Möglichst die Gruppen nach räumlicher Nähe bilden und nicht dazu auffordern, nach eigenen Kriterien zu bilden. Allerdings bei Weigerung flexibel auf Wünsche eingehen.</p>	<p>(Unterstützung)</p> <p>6. Andere Menschen (auch Nicht-Freunde) als Quelle der Unterstützung sehen lernen</p> <p>7. Begründungen als Quelle der Stärkung der eigenen Position sehen lernen</p> <p>8. Entdecken, dass Argumente eine unterschiedliche (moralische) Qualität haben können</p>
40	<p>Diskussion von Pro und Kontra im <i>Plenum</i>: Die Lehrperson erläutert die Diskussionsregeln:</p> <p>a) Jedes Argument ist zulässig, alles darf gesagt werden; aber keine Person darf angegriffen oder bewertet werden – auch nicht positiv (oft beginnen Abwertungen mit einem Schein-Lob), und</p> <p>b) die Teilnehmer rufen sich gegenseitig auf (Argumente-Ping-Pong); der Lehrer/ die Lehrerin achtet nur auf die Einhaltung der Spielregeln.</p> <p>Danach beginnt ein Argumente-Ping-Pong: Aus einer Gruppe (die kleinere Gruppe fängt in der Regel an) trägt ein Teilnehmer zunächst die eigene Meinung und die (wichtigsten) Gründe dafür vor. Nach seinem Beitrag folgt eine Entgegnung aus der anderen Gruppe. Wer geantwortet hat, ruft eine Person aus der anderen Gruppe auf, die sich zu Wort meldet. Und so weiter. Pro- und Kontra-Argumente sollen an der Tafel verschriftlicht werden.</p> <p>Die Lehrperson wirkt in dieser Phase fast ausschließlich als ModeratoIn und als Schiedsperson, wenn die Diskussionsregeln nicht eingehalten werden. Sie sollte aber eingreifen, wenn z.B. zu leise gesprochen wird, oder wenn ein Teilnehmer zu viele Argumente aneinander reiht (Argumente kommen umso besser zu Geltung, je weniger es sind und je kürzer sie sind).</p>	<p>(Herausforderung)</p> <p>9. Öffentliche Diskussionen über wirkliche moralische Probleme schätzen lernen</p> <p>10. Sich gehört verschaffen lernen; die eigenen Argumente pointiert vortragen lernen; Argumente nach ihrer Wichtigkeit ordnen und sich auf die wichtigsten konzentrieren lernen</p> <p>11. Anderen genau zuhören lernen</p> <p>12. Lernen, zwischen der Qualität von Argumenten (über die man heftig streiten kann) und der Qualität von Menschen (die man immer respektieren sollte) zu unterscheiden.</p>
70	<p>Jede Gruppe bringt die Argumente der anderen Gruppe in eine Rangreihe: Welches waren die (zwei, drei oder vier) besten Argumente der Gegenseite? Welche Argumente haben mich nachdenklich gemacht?</p>	<p>(Unterstützung)</p> <p>13. Entdecken, dass Argumente unterschiedliche moralische Qualität haben können</p> <p>14. Entdecken, dass auch Gegner gute Argumente haben können. Gute</p>

		Argumente auch dann schätzen lernen, wenn sie von der Gegenseite kommen
80	Schluss-Abstimmung: War das Verhalten der Person in dem Dilemma eher richtig oder eher falsch? Nach der Diskussion die Qualität der Diskussion und der Argumente loben und Beispiele geben für besonders schwierige Situationen, die von den Teilnehmern gut gemeistert wurden; die Bedeutung der Abstimmung relativieren (Wenn Sie in eine solche Situation geraten würden, müssten Sie vermutlich ganz neu entscheiden.)	(Herausforderung) 15. Kritik der eigenen Position zu schätzen lernen 16. Lernen, dass auch die kontroverse Diskussion über ernsthafte Probleme zur Qualität des Lebens beiträgt
85	Nachfragen: Wie haben die Teilnehmer diese Diskussion empfunden? Was haben sie daraus gelernt? War es ein Gewinn? Was fanden sie störend? Wer hat schon einmal über ein solches Thema mit anderen (Eltern, Lehrer, Mitschülern etc.) diskutiert? Was sollte mit dieser Stunde bezweckt werden? Was habt ihr gelernt?	(Unterstützung) 17. Werden sich der Entwicklung bewusst werden, die man durch die Dilemma-Diskussion selbst durchgemacht hat. Die Lernsituation Dilemma-Diskussion wertschätzen lernen. Wozu kann sie mir und anderen helfen?

Der KMDD liegen, wie bereits in der Abbildung angedeutet, vier pädagogisch-psychologische Prinzipien zugrunde, welche nachfolgend skizziert werden. Ein wesentlicher Grundsatz dieser Methode ist das Prinzip der „Gleichwürdigkeit“, wonach alle am Lernprozess gleichermaßen beteiligt sind (vgl. Lind, 2010, S. 292).

Zurückgeht dieser Ansatz auf Kohlbergs Konzept der demokratischen Schulgemeinschaft (Just Community-Schule). „Moral und Demokratie als Lebensform werden hierdurch direkt erfahrbar gemacht“ (Lind, 2010, S. 292). Das sogenannte *Lernen als Konstruktion* bildet das zweite Prinzip. Diesem Grundsatz ist vordergründig die Einsicht immanent, dass Lernen ein aktiver Vorgang ist, der stets an individuelle Interessen und Bedürfnisse aber auch an Vorwissen gebundenen ist. Im Besonderen trifft dies für die Moralerziehung zu. Das moralisch-demokratische Verständnis variiert je nach Entwicklungsstand und wird zudem durch eigene Erfahrungswerte geprägt. Andererseits weist der Terminus konstruktivistisch daraufhin, dass Moral und Demokratie einen internalistischen Charakter aufweisen, indem sie vom Menschen selbst konstruiert sind. Daraus resultiert die Erfahrung, dass nicht jedes Dilemma für jeden auch ein Dilemma ist, sondern im Auge des Betrachters liegt und damit unmittelbar an seine individuellen moralischen Ideale gebunden ist. Moralisch- demokratische Bildung sollte daher dem Anspruch gerecht werden, an die individuellen moralischen Vorstellungen anzuknüpfen, um dies einer

gemeinschaftlichen Ko-Konstruktion zu unterziehen, indem sie aufgebaut und aufeinander abgestimmt werden. Der „erfahrungsbasierte Aufbau“ eines gemeinsamen Situationsverständnisses ist hierfür konstitutiv. Daher wird der Phase der Dilemma-Erläuterung bei der KMDD besondere Beachtung beigemessen. Alle Teilnehmer erhalten die Möglichkeit, ihre Wahrnehmungen in Bezug auf die Geschichte zu äußern, um in der gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit selbiger den „moralischen Kern“ des Dilemmas zu entdecken und um diesen schließlich in den Betrachtungsmittelpunkt rücken zu können. (vgl. Lind, 2010, S. 293)

Die *Affektregulation* stellt das dritte pädagogisch-psychologische Prinzip der KMDD dar. Dieser Grundsatz greift den widersprüchlichen Charakter moralischer Affekte hinsichtlich Bildung auf. Einerseits sind moralische Emotionen, wie bereits angeklungen, die Grundlage für moralisches Verhalten, andererseits stehen sie sachlichen vernunftbasierten Auseinandersetzungen als „Widersacher“ entgegen. Da es sich in Bildungsinstitutionen ähnlich verhält, ist es nötig ein optimales affektives Niveau zu erreichen, so dass eine sowohl angeregte als auch sachliche Diskussion stattfinden kann. Die KMDD nimmt sich diesem Erfordernis an, indem sie auf eine ausgewogene Rhythmisierung setzt, bei der sich Phasen der Herausforderung und Phasen der Unterstützung abwechseln. Die Phasen erstrecken sich über einen Zeitraum von ca. 5 bis 30 Minuten und sollten sich mehrmals abwechseln, um ein optimales Aufmerksamkeitsniveau seitens der Teilnehmer zu gewährleisten. Zu den unterstützenden Aspekten zählen eine klare und präzise Aufgabenstellung, der Einsatz von Medien und Bildmaterial, die Arbeit in Kleingruppen mit Gleichgesinnten, ein unterstützendes Tafelbild, Lob und Artikulationshilfen. Der Phase der Herausforderung wird das Lösen von Problemen und Aufgabenstellungen, das Diskutieren und das klare Formulieren von Gedanken zugeschrieben. (vgl. Lind, 2009, S. 76 f.)

Das vierte und letzte Prinzip der KMDD ist die *selbstbestimmte Kursevaluation*. Für die Effektivierung einer Lehrmethode ist die Evaluation ihrer Wirksamkeit unerlässlich. Die Entwicklung der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion sei durch jene konsequenten Selbstevaluationen erst möglich geworden. Durch Vorher-Nachher-Messvergleiche mit dem MUT (Moralisches-Urteil-Test) konnten

Wirksamkeitsfaktoren ermittelt werden, welche zu der heutigen Effektivität der Methode beigetragen haben. (vgl. Lind, 2010, S. 294)

4.3.3 Wirksamkeit der KMDD

Die KMDD zählt zu jenen Unterrichtsmethoden, welche stets experimentell überprüft wurden. Ihre Wirksamkeit sowie Nachhaltigkeit konnte kraft mannigfaltiger Untersuchungen vollauf bestätigt werden. Jüngst nahm sich dieser Forschungsbereich der Steigerung der Effektivität der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion an. Auch hierbei konnten Erfolge verzeichnet werden. Während anfänglich auf der C-Skala (C für Kompetenz), welche sich über eine Skalenbreite von 0 bis 100 erstreckt, Steigerungen von vier bis sechs C-Punkten pro Jahr erzielt wurden, sind mittlerweile Erhöhungen von 10 bis 17 C-Punkte möglich, wobei anzumerken ist, dass jene Berechnungen konservativ sind. (vgl. Kim, 2006; vgl. Lind, 2002, S. 206-208)

Nichtsdestotrotz gilt es als hinreichend belegt, dass selbst eine einzelne Dilemma-Diskussion einen Zuwachs von 3 und mehr C-Punkten bewirken kann, wenn sie gemäß der KMDD durchgeführt wird. Eine Interventionsstudie mit thailändischen Hochschulstudenten bestätigte die hohe Effektivität jener Methode (vgl. Lind, 2002).

Die Bedeutsamkeit der Befunde liegt in der Stabilität des MUTs (Moralisches Urteil Test) begründet, der eine Reliabilität von über $r = 0.90$ erzielte. Eine US amerikanische Untersuchung zeigte zudem auf, dass die oben erwähnte Stabilität des Messinstruments keinerlei negative Auswirkungen auf seine Sensitivität habe. (vgl. Lind, 2002, S. 295)

Die Förderung von moralisch- demokratischen Kompetenzen kann gemäß Lind natürlich auch durch Allgemeinbildung erreicht werden. Studien wiesen jedoch daraufhin, dass nicht jede Art von Bildung förderlich ist, sondern nur jene, der ein gewisser qualitativer Anspruch immanent sei. Wichtige Qualitätskriterien hierfür seien die Gewährung von Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme und strukturierten Reflexionen (vgl. Herberich 1996; Lind, 2000; Comunian & Gielen, 2006; Schillinger, 2006). Erwähnenswert ist innerhalb dieses Kontextes der Faktor Zeit, der gerade im Hinblick auf die Übernahme von Verantwortung eine übergeordnete Rolle spielen sollte. Schülerinnen und Schüler aber auch Studentinnen und Studenten sowie junge Erwachsene benötigen Zeit, um das Gelernte zu erproben

und anzuwenden. Überdies sei ein ausgewogenes Verhältnis von Anregungen, das Wegfallen von übertriebenen Kontrollmechanismen und „Gängelung“ durch Bildungsinstitutionen wichtig, um eben jene Verantwortungsübernahme zu gewährleisten. Aber auch ein stützendes Hilfsangebot bei Überforderung sei für eine qualitativ hochwertige sowie nachhaltige Bildung wichtig. (vgl. Lind, 2010, S. 295)

Mittlerweile findet die KMDD breitflächig Anwendung. Während sie zunächst hauptsächlich in Sekundarschulen, Hochschulen und der Erwachsenenbildung angewendet wurde, erhält sie nun auch Einzug in Institutionen wie der Grundschule, Bundeswehr, Psychiatrie, Brennpunktschulen und Seniorenheimen (vgl. Lind, 2010, S. 295).

Die Effektivität der Konstanzer Methode ist vor allem darauf zurückzuführen, dass sie auf einer empirisch sorgfältig geprüften Theorie basiert. Doch auch die Anwendung der KMDD selbst und die Überprüfung ihrer Wirksamkeit trugen zur Entwicklung des Verständnisses der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit bei. Die Differenzierung des Moralverhaltens in einen affektiven und einen kognitiven Aspekt bildeten die Grundlage der Konstanzer Methode (vgl. Lind, 2010, S. 295).

Ein moralisch überzeugender Mensch achtet und akzeptiert nicht nur moralisch demokratische Ideale, er überträgt sie gleichermaßen auf sein Handeln, selbst in schwierigen Situationen, welche die Übertretung eines Ideals unumgänglich machen. Die anspruchsvolle Aufgabe, moralische Dilemma-Situationen so zu lösen, dass sie von allen als gerecht erachtet werden, ist eine sehr diffizile Forderung, welche ein lebenslanges Lernen nach sich zieht. Am effektivsten könne man gemäß Lind diese Fähigkeit durch die Konfrontation und Auseinandersetzung mit edukativen Moraldilemmata in Anlehnung an die Konstanzer Methode gestalten. (vgl. Lind, 2010, S. 296 ff.)

4.3.4 VaKE – Ein Konzept zur Kombination von Moralerziehung und Wissenserwerb

Pädagogen beklagen häufig die Unmöglichkeit, adäquat und ausdauernd moralisch erziehen zu können. Ursächlich dafür seien der Stoffdruck und die damit einhergehenden zeitlichen Grenzen. „Values and Knowledge Education“ (VaKE) ist ein didaktischer Ansatz, der sich dieser Problematik annimmt, indem er Dilemma-Diskussionen, angelehnt an die Blatt-Kohlberg-Methode, mit Wissenserwerb verbindet. Es handelt sich hierbei um die Diskussion von Dilemmata, welche konkrete schulische Inhalte aufgreifen („z.B. Geografie: Klimawandel; Biologie: Atomenergie, Pestizide, Gentechnologie; Geschichte: Revolutionen; Literatur: Woyzeck, Dantons Tod). Den Lernenden wird somit die Möglichkeit offeriert, sowohl ihre moralische Urteilsfähigkeit als auch ihr fachliches Wissen zu entwickeln. Im Zentrum dieses Ansatzes stehen das Argumentieren und die Analyse der genannten Strukturen. (vgl. Patry et al., 2010, S. 241f.)

In den nachfolgenden Teilkapiteln soll das didaktische Konzept „Values and Knowledge Education“ sowohl aus einer theoretischen als auch praktischen Perspektive vorgestellt werden, da Moralerziehung, wie bereits angedeutet, nicht nur die Aufgabe spezifischer Unterrichtsfächer ist.

Die Grundlagen von VaKE

Die Entwicklung von VaKE ist grundsätzlich auf die praktische Erfahrung von Pädagogen zurückzuführen, die konstatieren, dass Dilemma-Diskussionen zwar sehr motivierend sind, jedoch häufig aufgrund mangelnden Faktenwissens nicht vollends entfaltet werden können. Um effektiv diskutieren zu können, benötigt man Wissen; dieses Wissen wird jedoch nur aufgebaut, wenn ein prinzipielles Interesse an der Thematik besteht. Darüber hinaus ist weitestgehend bekannt, dass Wissen nicht gänzlich befreit von Werten vermittelt werden kann, da die Pädagogen nicht umhin kommen, gewisse Werte und Normen direkt oder indirekt anzuführen. (vgl. Patry et al., 2010, S. 242)

Diesen Voraussetzungen versucht sich VaKE anzunehmen. Die zugrundeliegende Theorie soll im Folgenden kurz skizziert werden. Sowohl für den Aspekt der Moralerziehung als auch dem des Wissensaufbaus fungiert der Konstruktivismus

nach Piaget (1976) als theoretisches Fundament, insbesondere die bereits in dem Teilkapitel 4.1 erläuterten Komponenten Assimilation, Desäquilibrium und Akkomodation, worauf gleichsam Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung und die „konstruktivistische“ Theorie des „Wissenserwerbs“ aufbauen. Praktisch sieht dieser Konstruktivismus wie folgt aus: Schüler werden mit einem Problem konfrontiert, wofür sie selbstständig Lösungen suchen sollen, welche wiederum auf ihre Anwendbarkeit zu prüfen sind. Dieser Vorgang wird als *Viabilitäts-Check* bezeichnet, der auf Schülerebene erfolgt. Die Lernenden setzen sich in jener Phase mit den Gegenargumenten ihrer Mitschüler auseinander und versuchen einzuschätzen, ob die Ansichten hinreichend geeignet sind, um den vorliegenden Wertekonflikt zu lösen und ob das jeweilige Argument kritikbeständig ist. Die argumentative Begegnung auf einer höheren Stufe, wie sie Kohlberg fordert, findet innerhalb dieses Konzepts, wie auch bei der Konstanzer Methode, keinerlei Berücksichtigung. Die einschlägige Befundlage zur Wirksamkeit von Gegenargumenten stützt dieses Vorgehen. (vgl. Patry et al., 2010, S. 242f)

Der Viabilitäts-Check findet gleichermaßen Anwendung im Hinblick auf den Wissenserwerb. Hierbei geht es vordergründig um die Überprüfung der Objektivität der recherchierten Informationen aber auch um die Relevanz der Information für die Diskussion. In Anlehnung an dieses didaktische Fundament sind folgende Merkmale im Unterricht zu entfalten (vgl. Patry et al., 2010, S. 243):

- Präsentation eines „altersadäquaten“ Dilemmas, das die Aneignung von schulischem Fachwissen fordert
- Schaffung einer moralischen Atmosphäre, die frei von Angst, Sanktionen und Wertungen ist
- Einhaltung der Gesprächsregeln
- Offerieren von Recherchemöglichkeiten (Schüler eignen sich entsprechend des konstruktivistischen Anspruchs selbstständig Wissen an)
- Ermöglichung von „Viabilitäts- Checks“ durch Schülerfeedbacks und herausfordernde Fragen des Lehrers

Das Modell von VaKE

Die „Grundstruktur“ von VaKE soll nunmehr exemplarisch aufgezeigt werden. Das nachkommende Modell weist einen flexiblen Charakter auf, so dass Verkürzungen oder Ergänzungen in Anlehnung an die gegebenen Rahmenbedingungen durchaus möglich sind (nach Weinberger et al.; 2008, S. 37 ff.):

1. *Einführung eines Wertkonflikts:* Zunächst müssen die Schüler für das betreffende Thema sensibilisiert werden. Im Fokus stehen das Wecken von Interesse und die anschauliche Präsentation des Dilemmas. Konstitutiv für diese erste Phase sind die Herausarbeitung der Handlungsoptionen und der sich diametral gegenüberstehenden Werte. Die Erarbeitung erfolgt in der ganzen Klasse.
2. *Treffen einer ersten Entscheidung auf Klassenebene:* Die Schüler sind nun aufgefordert, sich für eine „Handlungsoption“ auf der Grundlage einer schriftlichen Begründung zu entscheiden. Daran schließt die sogenannte „Probeabstimmung“ an. Währenddessen ist eine erste Visualisierung von Argumenten möglich.
3. *Argumentieren in Gruppen:* Darauf folgt die Gruppeneinteilung, welche der Lehrperson obliegt. Es können beispielsweise Pro- und Kontragruppen gebildet werden. Eine heterogene Gruppenbildung in Bezug auf die Handlungsoptionen sei jedoch auch denkbar. Im Zentrum stehen der Austausch und die Überprüfung der Argumente. Diese Phase bildet den ersten Viabilitäts-Check der moralischen Argumente.
4. *Erfahrungsaustausch innerhalb der Klasse:* Die Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse. Während der Darlegung der Argumente und ihrer „Prioritäten“ ergeben sich inhaltliche Fragen, welche auch vom Lehrer aufgeworfen werden können. Das Moment der Unwissenheit bzw. inhaltlichen Lückenhaftigkeit bildet die Grundlage der weiterführenden Gruppen- bzw. Partnerarbeit. Die Schüler sind nun aufgefordert im Hinblick auf die vorab festgelegten Inhalte zu recherchieren.

5. *Informationsrecherche*: Die Schüler begeben sich nun in Gruppen auf die Suche nach den fehlenden Inhalten. Hierzu können sie das Internet nutzen, oder vorbereitete Materialien, Lexika usw.. Während dieser Phase soll den Schülern ein differenzierter Blick auf die Glaubwürdigkeit von Informationsquellen gewährt werden. Sie erfahren, dass nicht alle Quellen gleichermaßen vertrauenswürdig sind.
6. *Informationsaustausch innerhalb der Klasse*: Die recherchierten Informationen werden an dieser Stelle ausgetauscht, so dass jeder Schüler über hinreichende Kenntnisse verfügt, um diese in die Argumentation einfließen lassen zu können. Gleichsam erfolgt die Reflektion der Vertrauenswürdigkeit der Quellen.
7. *Argumentieren in Gruppen*: Die Gruppenbildung kann an dieser Stelle erneut erfolgen oder die bisherige Gruppenbesetzung aufgreifen (Punkt 3). Die Schüler sind aufgefordert ihre überarbeiteten Argumente, in die mittlerweile entsprechende Informationen integriert wurden, vorzustellen.
8. *„Synthese der Informationen“*: Auf Klassenebene werden die zusammengefassten Ergebnisse und die damit verbundenen Entscheidungen präsentiert. Hierbei geht es nicht darum, dass alle der gleichen Meinung sind, sondern Gelegenheit erhalten sich mit anderen Ansichten auseinanderzusetzen und dies zu respektieren.
9. *„Wiederholung“*: bei Bedarf können die Schritte 4 bis 8 wiederholt werden. Diese ist vor allem dann ratsam, wenn die Lösungen noch nicht vollends zufriedenstellend sind.
10. *„Synthese“*: Abschließend wird das Gesamtergebnis der Klasse präsentiert und festgehalten. Hierbei besteht die Möglichkeit, die gewonnen Ergebnisse und die damit verbundenen Argumentationsstrukturen auf neue Inhalte anzuwenden.

Das oben vorgestellte Konzept des „VaKE-plus“ wurde von Weinberger (2006) insbesondere für leistungsheterogene Lerngruppen entwickelt. Hierbei finden die Viabilitäts-Checks eine entsprechende Betonung.

Eine zusätzliche Variante sei das „VaKE-dis“, die sich durch unterschiedliche Wissensaneignungsmethoden, Lernfortschrittsdokumentationen und spezifische Reflexionsphasen auszeichnet. Differenzierung und Individualisierung werden innerhalb dieser Variante stärker betont..

4.3.5 Just Community

Der Schulerziehungsansatz „Just Community“, basierend auf Kohlbergs Theorie der Moralentwicklung, entstand als Reaktion auf die beobachtete Kluft zwischen moralischem Urteil und Handeln. Die Dilemma-Diskussion erwies sich zunächst als adäquate Adaption der Kohlbergschen Moralentwicklungstheorie auf die Moralerziehung. Die daraus resultierenden Untersuchungsergebnisse belegten die Wirksamkeit jenes Ansatzes. Jedoch spiegelte sich die stufenspezifische Entwicklung nicht im Verhalten der Schüler wider. Rekurrierend auf diese Beobachtungen kamen Kohlberg et al. zu dem Schluss, dass Moralerziehung nur dann nachhaltig ist, wenn sie in ein Konzept „partizipatorischer Demokratie“ eingebettet ist, in der jede Person eine gewichtige Stimme hat. Verantwortung für sich selbst und die Gemeinschaft sowie die Förderung des Zusammengehörigkeitsgefühls stehen im Zentrum dieses Ansatzes. Normen sollen nicht einfach nur übernommen, sondern selbstständig entworfen und erprobt werden. (vgl. Kohlberg, 1986, S. 27f.)

Gemäß Montada seien Normen und Werte nur dann handlungsanleitend, wenn sie einen Aspekt des Selbstbildes darstellen (Montada, 2008a, S. 604).

Die „gerechte Schulgemeinschaft“ fokussiere jedoch nicht auf Einzelpersonen, sondern vielmehr auf die Schaffung einer „moralischen Atmosphäre“ und der Entwicklung eines Gruppen- bzw. Zusammengehörigkeitsgefühls. Gerechtigkeit stellt daher das Leitbild dar, das sich sowohl im Urteilen als auch Handeln widerspiegeln soll. So betrachtet seien ein Lernen am Gegenstand, das Anknüpfen an persönliche Erfahrungen, die Übernahme von Verantwortung und die Möglichkeit, andere Blickwinkel einzunehmen grundlegende Voraussetzung zur Erfüllung der erwähnten pädagogischen Ziele. (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 362)

In der *Just Community* sollten die Schüler die Möglichkeit erhalten, ihre soziale sowie moralische Urteilsfähigkeit durch die Verknüpfung von Urteilen und Handeln zu erproben. Die gerechte Schulgemeinschaft basiert auf verschiedenen grundlegenden

Prinzipien, welche als Leitlinien miteinander in Verbindung stehen (vgl. Althof & Stadelmann, 2009, S.21). Um welche Grundsätze es sich dabei handelt, soll im nachkommenden Teilkapitel kurz skizziert werden.

Pädagogische und organisatorische Prinzipien der „Just Community“

Die nachfolgenden Leitlinien sind als Minimalbedingungen zu verstehen, die für eine „gerechte Gemeinschaft“ konstitutiv sind. Dabei können von Schule zu Schule unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden.

Das erste Prinzip, worauf sich der „Just Community- Ansatz“ gründet, ist die Entwicklung, welche gleichermaßen als übergeordnetes Erziehungsziel verstanden werden kann. Damit geht der Anspruch einher, moralische Urteilsbildung an reale schulische Themen zu knüpfen. (vgl. Oser & Althof, 2001, S. 238)

Ein weiteres Ziel besteht darin, die vermehrt kritisierte Urteilen-Handeln-Problematik zu überwinden. Diese werde durch die Diskussion schulrelevanter Themen und die entsprechende praktische Umsetzung jener Beschlüsse angestrebt. Grundlegend für die gerechte Schulgemeinschaft sind gemeinsam geteilte Normen, die von den Schülern aufgestellt und partizipiert werden. Normverletzungen, die schließlich als Ausdruck eines abweichenden Verhaltens zu verstehen sind, werden in Verhandlungen thematisiert und diskutiert, um tiefgreifende Lernprozesse anzukurbeln.

Das soziale Prinzip der Demokratisierung sollte in der „Just Community“ allgegenwärtig sein, so dass ein Großteil der Entscheidungsmacht an die Schülerinnen und Schüler delegiert wird. (vgl. Oser & Althof, 2001, S. 239ff.).

Die Perspektive einer anderen Persönlichkeit einzunehmen, um seine Bedürfnisse und Meinungen nachvollziehen zu können, stellt ein weiteres wichtiges Prinzip der gerechten Schulgemeinschaft dar. Umsetzung findet es vor allem durch die Schilderung und Offenlegung der Ansichten und Befindlichkeiten anderer Mitschüler bei Versammlungen und Zusammenkünften verschiedenster Art.

Ein zentraler Bestandteil dieses pädagogischen Konzepts beruht auf der sozialen und praktischen Selbstwirksamkeitserfahrung der Schülerinnen und Schüler. Für sie ist die Schule keine unveränderbare Institution, auf deren Entwicklung sie keinerlei Einfluss haben. Mitbestimmung und Verantwortung sind konstitutiv für die „Just

Community“. Dies setzt natürlich voraus, dass die Lehrpersonen den Lernenden die Möglichkeit offerieren, Entscheidungen auf der Grundlage von Argumenten zu treffen. (vgl. Oser & Althof, 2001, S. 242ff.)

Das Prinzip der Gleichberechtigung zwischen Lehrern und Schülern stellt eine bedeutende Voraussetzung dar, wodurch eine angstfreie und von Fairness geprägte Lernatmosphäre erzeugt wird, die sich wiederum positiv auf die Entwicklung des moralischen Urteils auswirken dürfte. Der Prozess der gemeinschaftlichen sowie „partizipatorischen Normbildung“ und deren Umsetzung fördern zudem ein daran orientiertes Handeln, wodurch eine nachhaltige Moralerziehung gewährleistet werden kann. (vgl. Oser & Althof, 2001, S. 244f.) Die angeführten Prinzipien münden schließlich in einem spezifischen Schulmodell, dessen Strukturen nachfolgend in den Blickpunkt der Betrachtungen geraten.

Die Struktur des Schulmodells

Zu den grundlegenden Strukturelementen der „Just Community“ zählen die „Gemeinschaftsversammlung“, die „Vorbereitungsgruppe“, der „Vermittlungsausschuss“ und die „Dilemma-Diskussion“. Die „Gemeinschaftsversammlungen“ bildet die Grundlage für einen vernünftigen und zielführenden Meinungsaustausch. Sie sind im Lehrplan verankert und finden daher während der Schulzeit statt. Alle Schulangehörigen sind verpflichtet an der „Gemeinschaftsversammlung“ teilzunehmen, damit allgemeingültige Beschlüsse gefasst werden können, welche für die ganze Schule von Bedeutung sind. Der „Vorbereitungsgruppe“, welche aus wechselnden Abgeordneten besteht, kommt die verantwortungsvolle Aufgabe zu, Themen zu sammeln und zu ordnen, die Tagesordnung vorzubereiten und schließlich die Versammlung zu leiten. Ihr gehören sowohl Schüler als auch Lehrer an. Dem Vermittlungsausschuss, der gewählt wird, obliegt die Aufgabe, darauf zu achten, dass die gefassten Beschlüsse entsprechend beachtet bzw. ausgeführt werden. Darüber hinaus fungieren die Abgeordneten des Vermittlungsausschusses als Berater. (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 361 ff)

Das regelmäßige Führen von Dilemma-Diskussionen ist ein weiterer struktureller Bestandteil des „Just Community“ Schulmodells. Diese sollten ca. ein bis zwei Mal pro Woche stattfinden. Thematisiert werden ausschließlich hypothetische oder reale

Dilemma-Situationen, die sich auf die Lebenswelt und Erfahrungen der Schüler beziehen. (vgl. Oser und Althof, 2001, S. 362 ff)

Kritik

Kohlbergs Modell fand erstmals Mitte der siebziger Jahre in sogenannten Problemschulen in den USA Anwendung. Etwa zehn Jahre später erfolgten erste Umsetzungen an deutschen Schulen. Es handelte sich dabei zumeist um Projekte, die über einen Zeitraum von zwei bis drei Jahren durchgeführt wurden. Mittlerweile existieren zahlreiche Schulen in der Schweiz, die einen „Just Community – Ansatz“ aufweisen (vgl. Lind, 2009, S. 112).

Mittels evaluativer Verfahren gelang es, positive Veränderungen hinsichtlich des Sozialverhaltens und der moralischen Urteilskompetenz als Ergebnis dieser Projekte zu Tage zu fördern. Jedoch wurden trotz der nachgewiesenen Effektivität die meisten Projekte nach Beendigung eingestellt. Als Hauptursache wurden zumeist widrige Rahmenbedingungen angeführt. Es fehlte an Zeit, Geld und einem entsprechenden Raumangebot. Schulen beklagten häufig die zeitintensive Ausbildung ihrer Lehrkräfte und die lange Eingewöhnungsphase der Schüler, welche die zur Verfügung stehende pädagogische Arbeitszeit der Schule zumeist überstieg. Als großes Hindernis erwies sich zudem das Platzangebot, welches kaum geeignet war, um Vollversammlungen durchzuführen (vgl. Lind, 2009, S. 110 ff).

Das Schulmodell „Just Community“ beruht auf der Beteiligung aller der Schulmitglieder. Inwiefern dieser Einbezug praktisch realisiert werden kann, ohne Lernende zu übergehen, bleibt fragwürdig. In Anbetracht dieser Schwierigkeit sollte man gemäß Lind erwägen, ob eine projektorientierte Umsetzung nicht sinnvoller wäre (vgl. Lind und Raschert, 1987, S.75). Ein weiterer häufig angeführter Kritikpunkt nimmt Bezug auf das demokratische Prinzip, welches teilweise in einen Konflikt mit vorhandenen Schulgesetzen geraten könnte. Es bestünden ganz und gar Zweifel daran, ob eine schulische „Demokratisierung“ in einer Gesellschaft möglich ist, die erhebliche moralische Mängel aufweist. Gemäß Ann Higgins sollte das Ziel eher darin bestehen, eine „partizipatorische Schulatmosphäre“ anzustreben als eine „partizipatorische Demokratie“ herzustellen (vgl. Higgins, 1987, S. 66).

4.4 Die Lernumwelt als Einflussfaktor der moralischen Urteilsfähigkeit

Die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit wird nicht nur durch entsprechende diskursiv geprägte Lerngelegenheiten beeinflusst, es bedarf zudem einer entsprechenden Lernumwelt. Als effektive Faktoren erweisen sich innerhalb dieses Kontexts die Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme und angeleiteten Reflexion (Sprinthall, 1993; Lind, 2000; Schillinger, 2006). Diese Ansätze fanden zwar schon in Kohlbergs Arbeiten Berücksichtigung, entsprechen aber nicht dem Verständnis von Sprinthall und Lind. Sie bemessen den erwähnten Faktoren eine wesentlich größere Bedeutung bei.

Kohlberg (1969) versteht unter „role-taking“ hauptsächlich die Fähigkeit, sich in einen anderen Menschen hineinzusetzen und seine Perspektive einzunehmen. Diese Fähigkeit werde vor allem durch Sozialisationsprozesse innerhalb der Familie, dem Freundeskreis oder der Schule gefördert. Das Individuum sei innerhalb dieser Institutionen gezwungen, verschiedenste soziale Rollen zu übernehmen, wodurch die Perspektive anderer erfahrbar werde.

Sprinthall (1994), Lind (2000) und Schillinger (2006) verstehen dem gegenüber unter „role-taking and guided reflection opportunities“ (Gelegenheit zur Verantwortungsübernahme und angeleiteten Reflexion) die aktive und stetige Teilnahme an verschiedenen Aktivitäten innerhalb differenter Institutionen und die damit verbundene Verantwortungsübernahme unter qualifizierter Anleitung.

Kohlberg (1974) erkannte zwar den Einfluss von der realen Verantwortungsübernahme, indem er herausstellte, dass die Partizipation an verschiedenen sozialen Gruppen als erste Voraussetzung der Rollenübernahme zu verstehen ist. Für die Entwicklung von moralischen Strukturen sei aus seiner Sicht jedoch die real erfahrbare Verantwortungsübernahme einflussgebend, denn nur durch die für sich selbst und die soziale Gruppe betreffenden Konsequenzen finde eine aktive und analytische Auseinandersetzung mit der Perspektive einer anderen Person statt, wodurch kognitive Strukturen gefestigt und ausdifferenziert werden würden. Er erkannte zwar den Stellenwert der Partizipation an sozial geregelten Institutionen für die Moralentwicklung, schenkte jedoch gemäß Lind (2000) dieser Einflussgröße nicht die entsprechende Beachtung.

Sprinthall (1993,1994), Lind (2000) und Schillinger (2006) verweisen innerhalb dieses Kontexts auf einen direkten Zusammenhang zwischen der Kombination aus Verantwortungsübernahme und gezielter Reflexion und der Förderung der moralischen

Urteilsfähigkeit. Sprinthall und seine Mitarbeiter lieferten erste empirische Befunde, welche auf die Wirksamkeit jener Aspekte hindeuteten. Sie brachten in den sechziger Jahren an der Universität Harvard Methoden zum Einsatz, welche konkrete Möglichkeiten zur Verantwortungsübernahme, wie etwa Lehrtätigkeiten, Tutorate oder die Betreuung von Kindern, bereithielten. Diese Erfahrungen wurden regelmäßig unter Anleitung reflektiert. Die über einen Zeitraum von 1971 bis 1993 zusammengetragenen Ergebnisse wurden von Sprinthall und Lind einer Meta-Analyse unterzogen. Die Untersuchung bestätigte die Wirksamkeit der Kombination von Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme und gezielten Reflexionsphasen in Bezug auf die Entwicklung des moralischen Urteils. Für das Zusammenspiel jener Aspekte konnte eine große Effektstärke von 0,85 nachgewiesen werden. Dieser Zusammenhang fand in mannigfaltigen darauf folgenden Untersuchungen Bestätigung (Herberich 1996; Lind, 2000; Comunian & Gielen, 2006; Schillinger, 2006). Sprinthall (1993) spezifiziert dieses Zusammenwirken und macht darauf aufmerksam, dass ausschließlich die Kombination von Verantwortungsübernahme und angeleiteter Reflexion zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit beitragen würden. So konnte er empirisch belegen, dass der Wegfall von gezielten Reflexionsübungen und die alleinige Übernahme von Verantwortung keine Zunahme des moralischen Urteils bewirken.

4.5 Fazit

Sowohl die Ergebnisse der dargelegten empirischen Befunde zum Einfluss von Bildungsprozessen (Teilkapitel 3.4 und 3.5) als auch die darauf basierenden moralerzieherischen Implikationen deuten an, dass Moralerziehung im Sinne der Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit mehr bedarf als nur der Umsetzung didaktischer Methoden. Moralerziehung muss in ein ganzheitliches System eingebettet sein, dass sich den spezifischen Lernvoraussetzungen annimmt. Dazu zählen zum Beispiel die Berücksichtigung spezifischer Kompetenzprofile und die Wahrung einer entsprechend zuträglichen Lernumwelt wie etwa die Schaffung von Gelegenheiten zur Übernahme von Verantwortung und der Einsatz gezielter Reflexionsphasen. Der Erfolg von moralerzieherischen Interventionen wird, wie gezeigt, durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst, die es gilt, im Rahmen des schulischen Unterrichts zu berücksichtigen. Aufgrund dieser Komplexität unterscheidet sich die Moralerziehung von anderen curricularen Lernzielsetzungen immens.

In Anbetracht der Vielzahl der zu berücksichtigenden pädagogisch-didaktischen Prinzipien und der spezifischen Methoden stellt sich die Frage nach dem Einfluss des Unterrichtstaktes auf die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit. Das nachfolgende Kapitel widmet sich basierend auf dieser Fragestellung den temporären schulischen Rahmenbedingungen und ihrer Auswirkungen auf Bildungsprozesse.

5 Unterrichtszeit

Was guten Unterricht ausmacht, beruht mittlerweile nicht mehr auf Mutmaßungen und subjektiven Erfahrungen. Dem Fortschritt der nationalen und internationalen Unterrichtsforschung ist zu verdanken, dass man heute Merkmale guten Unterrichts auf der Grundlage von Langzeitstudien sowie Kontrollgruppenuntersuchungen isolieren kann. Unterrichtszeit bzw. Lernzeit wird dabei stets als qualitätsstiftendes Merkmal angeführt. Bereits die klassischen Untersuchungen von Carroll (1963) weisen auf den enormen Einfluss des Faktors Zeit im Hinblick auf den schulischen Lernerfolg hin. Diese Befunde gelten sowohl quantitativ als auch qualitativ. Die Erkenntnis, dass mit mehr Lernzeit auch ein höherer Lernerfolg erzielt wird, scheint nicht zu verwundern. Doch auch die Intensität des Lernprozesses stellt eine entscheidende Einflussgröße dar, die stark an die Lehrerexpertise gebunden ist (vgl. Gruehn, 2000, S. 211).

Die nachfolgenden Kapitel widmen sich der Einflussgröße Zeit als schulische Rahmenbedingung. Dabei soll vor allem der Zusammenhang von Zeit bzw. Zeitrhythmisierung und schulischer moralischer Erziehung Beachtung finden. Denn gerade im Hinblick auf die Entwicklung von Werteorientierung, Urteilsfähigkeit und moralischer Mündigkeit erscheint ein stringentes Zeitraster auf den ersten Blick als kontraproduktiv.

Den theoretischen Ausgangspunkt hierfür stellen die schulischen Modelle von Carroll (1963) und Bloom (1973) dar, welche Lernerfolg im Hinblick auf das Verhältnis von Unterrichtsquantität, d.h. der zum Lernen zur Verfügung gestellten Lernzeit und Unterrichtsqualität zu erklären versuchen. Daran schließt der Forschungsstand zur Unterrichts-Rhythmisierung bzw. schulischen Zeittaktung an, wenngleich die Befundlage im Hinblick auf ihre Effekte begrenzt ist. Diesbezüglich kann leider nur der Verweis auf Einzelstudien erbracht werden.

Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, wie sich in einem fixierten Zeitraster flexible Lösungen für Moralerziehung und ihre besonderen Bedingungen finden lassen und welche Konsequenzen damit verbunden sind.

5.1 Modelle schulischen Lernens

Die nachkommenden schulischen Modelle sind für das geplante Dissertationsvorhaben entscheidend, da sie Lernerfolg in Beziehung zu Unterrichtsquantität und Unterrichtsqualität setzen. Jene Modelle weisen der Variable Zeit eine Schlüsselrolle hinsichtlich schulischen Lernens zu.

Carrolls deskriptives Modell (1963, 1989) des „schulischen Lernens“ wurde zunächst als Grundlage entwickelt, um die Probleme des Lehrens und Lernens sichtbar zu machen. Bloom ließ sich maßgeblich von jenem Modell beeinflussen, da es die theoretische Grundlage für das von ihm entwickelte Konzept des zielerreichenden Lernens („Mastery Learning“) bildet.

5.1.1 Carrolls Modell schulischen Lernens

Carrolls Modell bezieht sich vor allem auf den Faktor Zeit, um schulisches Lernen zu beschreiben. Lernerfolg werde daher maßgeblich durch das Verhältnis von tatsächlich benötigter Zeit und real aufgewendeter Lernzeit bestimmt (Carroll, 1963). Mit dieser Funktion sei es grundsätzlich möglich, das Maß zu bestimmen mit dem eine spezifische Aufgabe bewältigt werde. So gesehen könne der Grad des Erreichens eines Lernziels bzw. einer Lernaufgabe mittels einer mathematischen Beschreibung ausgedrückt werden. (Carroll, 1963; vgl. Edelstein, 1973, S. 234)

Jenes Modell bringt zum Ausdruck, dass ein Schüler eine Aufgabe in dem Maße bewältigt, in dem er die für ihn nötige Lernzeit darauf verwendet. Als Lernzeit werde die tatsächlich für das Lernen aufgebrauchte Zeit verstanden d.h. die Zeit, in der aktiv gelernt wird. Dabei spielen verschiedenen Faktoren eine Rolle, die erstens bedingen, wie viel Zeit der Schüler mit aktivem Lernen verbringt und zweitens, wie viel Zeit der Lernende überhaupt zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe benötigt. Die individuelle Begabung des Schülers, seine Fähigkeit dem Unterricht zu folgen und die Unterrichtsqualität sind laut Carroll (1963) Variablen, welche das Ausmaß der benötigten Lernzeit beeinflussen. Sie stehen allerdings in einer wechselwirkenden Beziehung zueinander. Denn ist die Qualität des Unterrichts hoch, so spielt die Fähigkeit dem Unterricht zu folgen eine untergeordnete Rolle. Ist allerdings die Unterrichtsqualität schlecht, so wird es nur noch den begabteren Schülern gelingen, dem Unterricht zu folgen bzw. die Lernaufgabe zu bewältigen (Carroll, 1963).

In diesem Sinne wirkt sich die Qualität des Unterrichts entscheidend auf die benötigte Lernzeit aus. Die tatsächliche aufgewendete Lernzeit, welche die zweite Stellgröße der Funktion zur Bestimmung des Lernerfolgs darstellt, wird durch das Ausmaß der vom Lehrer zugestandenen Zeit, d.h. die Zeit, welche in Form von Lerngelegenheiten bereitgestellt wird und der Ausdauer des Schülers determiniert. Damit ist die Zeit gemeint, die der Schüler bereit ist mit Lernen zu verbringen. Wenn somit dem Kind bzw. Jugendlichen um die Hälfte zu wenig Zeit zugestanden wird und er davon auch nur 50 % der nutzt, beträgt der Lernerfolg lediglich 25%. Das Lernen könne so gesehen als lineare Funktion der Zeit verstanden werden, da der Lernerfolg linear mit der gewährten Lernzeit ansteige. So gesehen würde sich das Nichtgewähren von benötigter Zeit als Indikator für unvollständiges Lernen erweisen. (Carroll, 1963; vgl. Edelstein, 1973, S. 234 - 251) Diese „dreifache“ Differenzierung ermöglichte eine neuzeitliche Definition des Begriffs „Begabung“, wonach derjenige begabt ist, der seine Zeit effektiv nutzt. Weniger begabt, sei dieser Definition folgend, derjenige Schüler, der länger zur Bewältigung der Lernaufgabe braucht. Auf Carrolls weit verbreiteten Ansatz gründete sich schließlich die in den 1970er-Jahren entstandene Bildungsreform. (Meyer, 2011, S. 42)

Bei Carroll bleibt allerdings offen, was tatsächlich aufgewendete Lernzeit bzw. aktive Lernzeit im Hinblick auf Elaboration und die Bewältigung der Lerninhalte im Einzelfall bedeutet (vgl. Treiber, 1982).

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht Carrolls Modell des schulischen Lernens ganzheitlich.

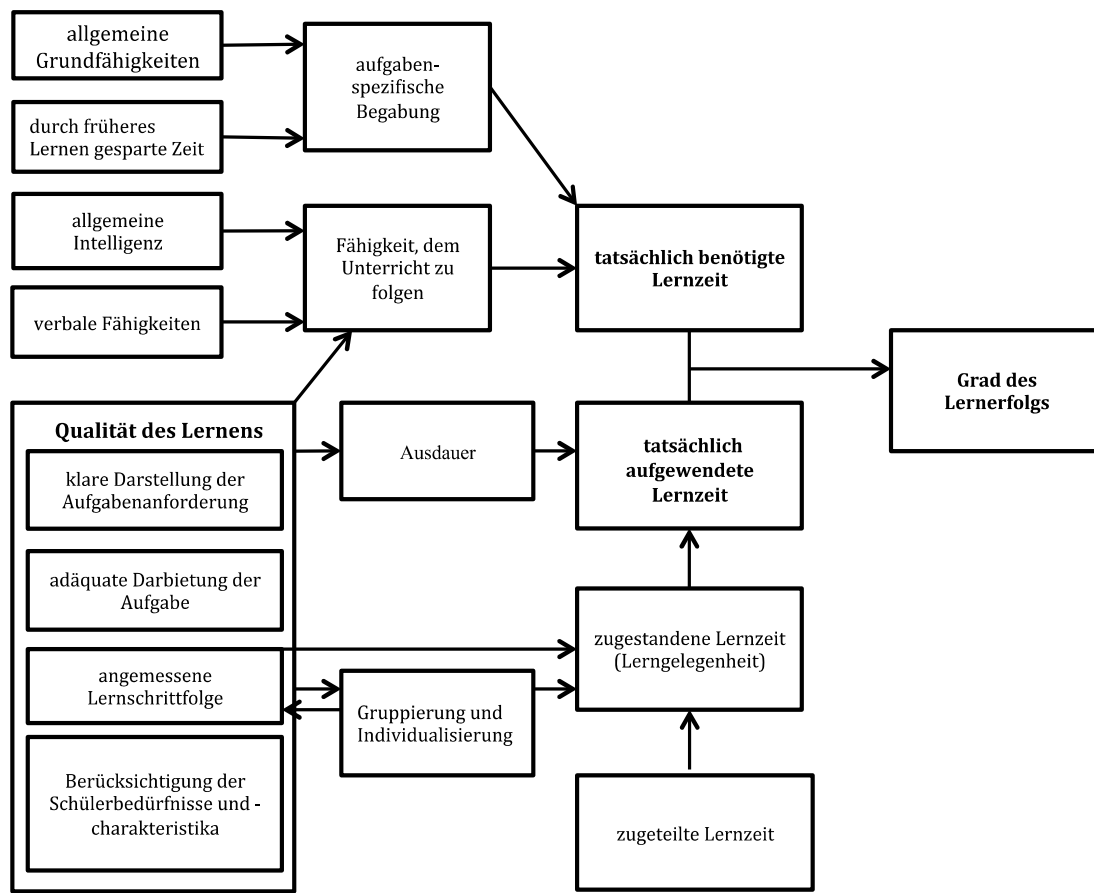


Abbildung 2: Carrolls Modell schulischen Lernens (1963) in Anlehnung an Harnischfeger & Wiley (1977, S. 209)

5.1.2 Blooms Modell schulischen Lernens

Benjamin Blooms Modell (1976) des schulischen Lernens baut auf Carrolls (1963) Modell auf, auch wenn dieser weniger den Faktor Zeit in den Blickpunkt seiner Betrachtungen stellt. Innerhalb jenes Modells wird der Lernprozess im Hinblick auf seinen „kumulativen“ sowie sequentiellen Charakter betrachtet. "Jede Zunahme von Lernen durch das Lösen einer Aufgabe und die damit einhergehenden affektiv-motivationalen Lernergebnisse (...) sind aufgabenspezifische kognitive und affektive Eingangsvoraussetzungen für die nächste Aufgabe" (Gruehn: S. 7).

Grundsatz dieses Modells ist die Annahme, dass jeder Schüler so ziemlich alles lernen kann, wenn die dafür notwendigen, individuellen Lernbedingungen Berücksichtigung finden würden. Um dieses Ziel zu erreichen, müsse man die Stellgrößen des Carrollschen Modells- benötigte Lernzeit und aufgewendete Lernzeit- aufeinander abstimmen, indem zusätzliche Lernzeit zur Verfügung gestellt wird oder die benötigte

Lernzeit eine Minimierung erfährt. Erreichbar sei dies durch die Erhöhung der Qualität der Instruktionen sowie durch die Anhebung von Motivation und Vorwissen der Lernenden. (Bloom, 1976; vgl. Edelstein, 1973, S. 252)

Gemäß Bloom werden die Lernergebnisse im Hinblick auf drei Gesichtspunkte differenziert: die Leistungshöhe und -art, die Leistungsmenge binnen eines bestimmten Zeitraums sowie die affektiven Lernergebnisse. Auf jene Lernergebnisse nehmen folgende Komponenten Einfluss: die Lernaufgabe, die Qualität des Unterrichts und die kognitiven sowie affektiven Eingangsscharakteristika zu Beginn eines bestimmten Lernabschnitts. (Bloom, 1976; vgl. Edelstein, 1973, S. 256) Dieses Zusammenwirken findet in der nachkommenden Abbildung Veranschaulichung.

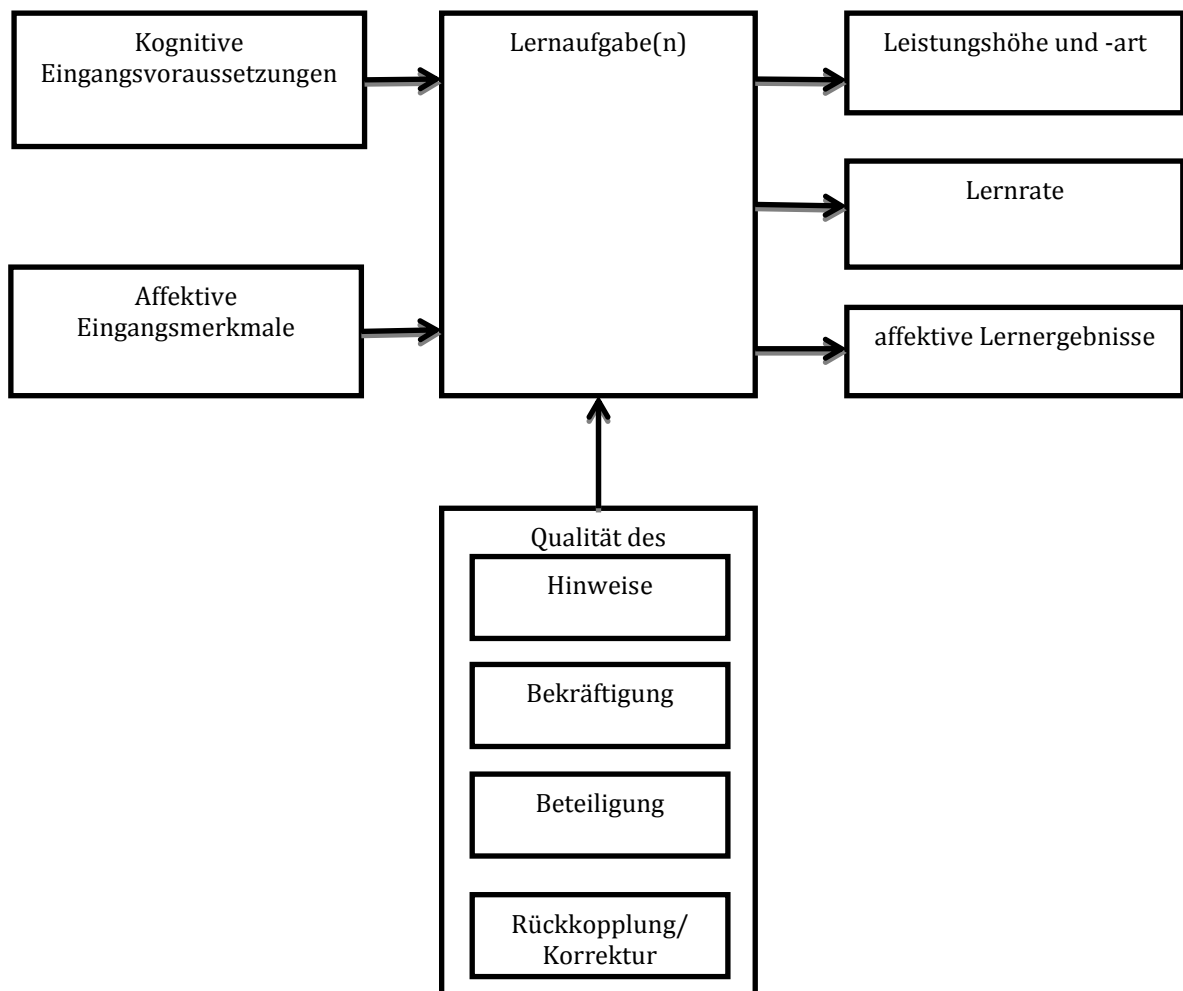


Abbildung 3: Blooms Modell schulischen Lernens (nach Harnischfeger & Wiley, 1977, S. 213)

5.1.3 Rahmenmodell zur Unterrichtsquantität

Eine Konkretisierung bzw. Erweiterung der vorangestellten Modelle verkörpern Hesses (1994) und Helmkes (2004) Theorie der Unterrichtsquantität, welche an Treiber und Weinert (1982) angelehnt sind. Schulische Zeitmaße werden hierbei expliziert. Es wird zwischen einer „Makroebene“, der „nominalen Unterrichtszeit“, worunter die Anzahl der Unterrichtsstunden zusammengefasst wird und einer „Mikroebene“, die den Weg zum Lernerfolg spezifiziert, unterschieden. (Hesse, 1994, S. 147).

Die „tatsächliche Unterrichtszeit“ benennt innerhalb dieses Modells die Subsummierung der real gehaltenen Unterrichtsstunden. Darauf folgt die Ebene der „nutzbaren Unterrichtszeit“, die im Wesentlichen von der Lehrperson selbst beeinflusst wird, da hierunter der Anteil der tatsächlichen Zeit zusammengefasst wird, die der Erfüllung des Lernziels dienlich ist. Organisatorische sowie sozialpädagogische Belange spielen auf dieser Ebene keine Rolle. Daran schließen Zeitfaktoren an, die von den Schülern Beeinflussung erfährt; dazu zählt zunächst die „Schüleranwesenheit“, welche zwar als hinreichende jedoch nicht notwendige Bedingung für den Lernerfolg erachtet wird. Die Ebene der „aktiven Lernzeit“ definiert die zeitliche Beschäftigungsdauer und Aufmerksamkeit der Lernenden. „Time on task“ stellt innerhalb dieses Kontexts eine weitere Differenzierungsebene dar. Es wird die Zeit subsumiert, in der die Schülerinnen und Schüler sich mit einer konkreten Lernaufgabe beschäftigen. (Hesse, 1994, S. 146)

Für Lernerfolg sei gemäß Baumert weniger die „nominale Unterrichtszeit“ als vielmehr die aktive Lernzeit bedeutsam. Allerdings muss innerhalb dieses Kontext hervorgehoben werden, dass eben jene Schüleraktivitäten nur schwerlich und eindeutig erhoben werden können, weshalb die bisherigen Forschungsergebnisse eher als Momentaufnahmen zu verstehen sind. (vgl. Baumert, 2000, S. 192)

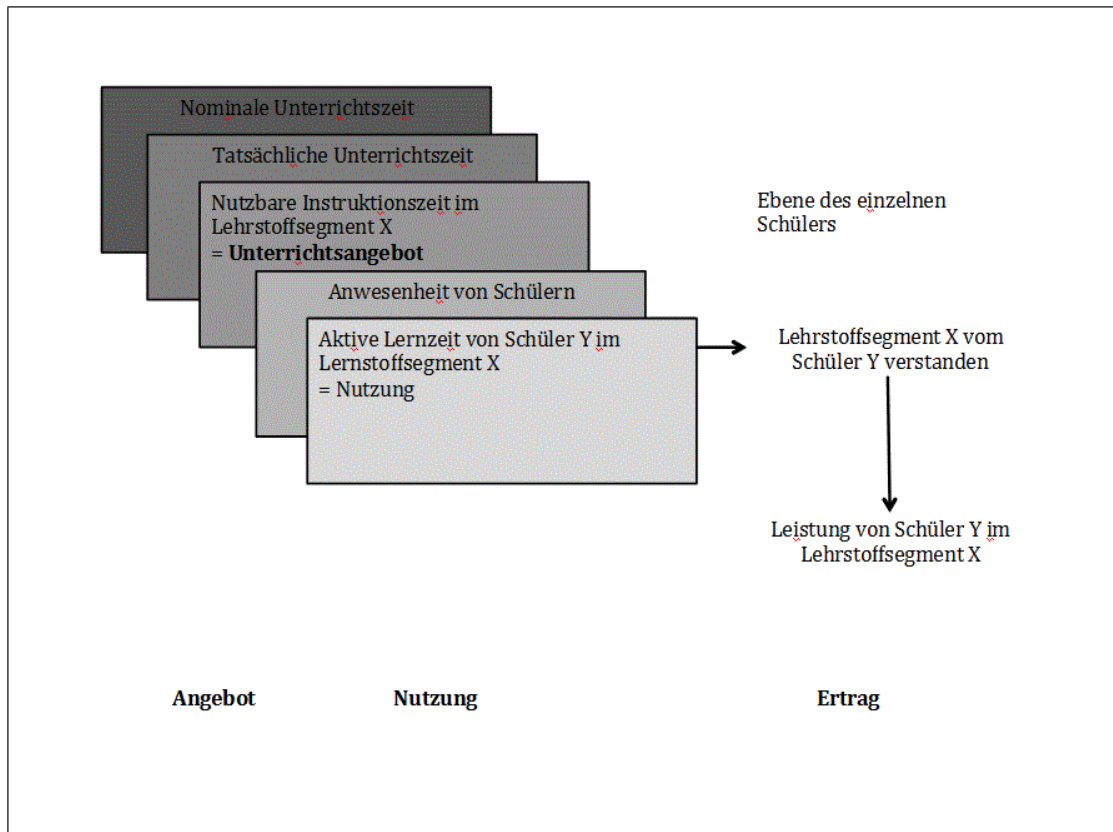


Abbildung 4: Zeitfaktoren des Lernerfolgs - Rahmenmodell zur Unterrichtsquantität (vgl. Helmke, 2004, S. 104)

5.2 Fazit

Es lässt sich resümieren, dass der Einfluss der Lehrperson hinsichtlich des Lernerfolges immer dann positiv ist, wenn die zur Verfügung gestellte Unterrichtszeit von den Schülerinnen und Schülern effektiv genutzt wird und es diesbezüglich zu einer Maximierung kommt. Dabei spielt jedoch die Unterrichtsqualität, eine wesentliche Rolle. Zu den allgemeinen Indikatoren einer qualitativ hochwertigen Unterrichtsgestaltung zählen eine klare Lernzielorientierungen, eine adäquate Planung der Lernprozesse und angemessenes Lernmaterial. Dabei sollte die individuelle Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler unter Beachtung der zur Verfügung stehenden temporären und materiellen Ressourcen im Fokus stehen. Diese Faktoren geraten innerhalb des Kontextes Lernzeit in dem anschließenden Kapitel in den Blickpunkt der Betrachtungen. Im Zentrum steht die Darlegung des dies betreffenden empirischen Forschungsstandes.

5.3 Forschungsstand zur Lernzeit

Der Begriff Lernzeit umfasst ein weitreichendes semantisches Spektrum. Darunter könnte man die Länge des Schultages, die Länge der Schuljahre, Zeit, die man zum Lernen aufwendet oder Zeit, die man eben dafür nicht aufbringt, subsumieren.

Es gilt mittlerweile als hinreichend empirisch belegt, dass ein hoher Anteil an echter Lernzeit ein Gütekriterium effektiven Unterrichts ist. Unter echter Lernzeit versteht man die vom Schüler tatsächlich aufgewendete Zeit zur Erreichung eines Lernziels (Weinert, 1998). Berliner (1984) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass nur etwa 40 % der Unterrichtszeit für beschäftigende Tätigkeiten aufgewendet werden und davon wiederum nur ein geringer Teil als „produktive“ Lernzeit deklariert werden kann (vgl. Hattie, 2013, S. 218). Untersuchungen zur nominellen Lernzeit werfen dem gegenüber ein widersprüchliches Bild auf. So verweisen beispielsweise Studien von Karweit (1976) sowohl auf einen großen als auch kleinen Zusammenhang zwischen Unterrichtszeit und Lernerfolg. Selbst in der PISA-Studie wird Zeit als Indikator für Lernleistung herausgestellt. Diesbezüglich konnte auf internationaler Ebene zunächst kein Zusammenhang belegt werden, während sich auf nationaler Ebene ein gegensätzliches Bild abzeichnete (vgl. Baumert & Artelt, 2002, S. 233). Diese Resultate werden allerdings als wenig aussagekräftig erachtet, da eine Vielzahl an einflussnehmenden Faktoren im Hinblick auf die Lernleistung existieren, die nicht linear betrachtet werden können. Der alleinige Bezug auf die nominelle Lernzeit sei gemäß Schümer (2001) wenig geeignet, um Aussagen über Leistungsdifferenzen treffen zu können (vgl., S. 416).

Gruehn (2000) konnte belegen, dass im Fachunterricht in Abhängigkeit vom Lehrer und seiner Unterrichtsstrukturierung bei gleicher zur Verfügung gestellter Zeit starke Schwankungen in Bezug auf den Lernerfolg auftreten (vgl. Gruehn, 2000, S. 211). Darin wird der Unterschied zwischen Unterrichtszeit und „echter Lernzeit“ deutlich. Gemäß Weinert (1998) bewirke nur die von den Schülern „aktiv genutzte Zeit“ („time on task“) den Weg zum Erfolg. Dies schließe auch lehrerzentrierte Unterrichtsphasen ein, sofern sie von den Schülern aktiv genutzt werden, wenn sie zum Beispiel einem Lehrervortrag aufmerksam zuhören (vgl. Weinert, 1998).

Ein hoher Anteil an echter Lernzeit ist durch folgende Merkmale indiziert (vgl. Meyer, 2011, S. 40):

- Schüleraktivität
- Schüler sind nicht leicht ablenkbar
- keine Langeweile
- der Aufgabenanforderung entsprechende Lernergebnisse
- eine „didaktisch begründete“ Unterrichts-Rhythmisierung
- Wechsel von Phasen der Anstrengung und Phasen der Erholung
- kaum Disziplinprobleme
- zugestandene „Freiheiten“ werden nicht „missbraucht“
- kein Abschweifen des Lehrers
- Lehrperson behindert nicht das Lernen
- Gemäß Meyer (2011) kann der „Anteil an echter Lernzeit“ durch die nachkommenden Maßnahmen erhöht werden (vgl. Meyer, 2011, S. 40):
- Pünktlichkeit
- Gute Unterrichtsvorbereitung
- „Auslagerung“ organisatorischer Belange
- Klare Unterrichtsstrukturierung
- Lernförderliche „Rhythmisierung“ des Unterrichtstages sowie der „Schulwoche“
- an das „Leistungsvermögen“ angepasste „Aufgabenformulierung“
- wenn möglich, Auslagerung von „Disziplinproblemen“
- Konzentrationsübungen

Die Fokussierung auf den Faktor Zeit kann als „Initialzündung“ der empirischen Unterrichtsforschung verstanden werden. Dies vermag nicht zu verwundern, da der Faktor Zeit relativ leicht zu eruieren ist. Wie bereits erläutert, widmete sich der

„behavioristische Unterrichtsforscher“ Carroll (1963) erstmals dem Verhältnis von Lernerfolg und aufgewendeter Lernzeit (vgl. Kapitel 5.1.1). Daran schlossen weitere empirische Untersuchungen an, auf die an anderer Stelle kurz eingegangen werden soll.

Rutters (1980) „Londoner Sek-1-Studie“ mit dem Titel „Fünfzehntausend Stunden“ widmete sich beispielsweise explizit der quantitativen „Erfassung“ echter Lernzeit. Hierbei geriet ausschließlich der Anteil der „Stundenzeiten“, in denen tatsächlich am Unterrichtsthema gearbeitet wurde und nicht die Zeit, die mit dem Austeilen von Materialien, dem Aufbau von Geräten oder der Bewältigung von Disziplinproblemen zugebracht wurde, in den Blickpunkt der Betrachtungen. Die Ergebnisse seiner Studie schwankten im „Schulvergleich“ zwischen 65 % und 85%. Dabei fiel auf, dass ein hoher Anteil an echter Lernzeit mit weniger abweichendem Verhalten im Unterricht einherging.

Helmke und Renkel (1993) lieferten ergänzende Befunde, mittels derer belegt werden konnte, dass eine klare und nachvollziehbare Unterrichtsstrukturierung die Schüleraufmerksamkeit erhöhe und das Ausmaß der Störungen senke. (vgl. Rutter, 1980, S.145 f.) Helmke (1992) stellte innerhalb dieses Kontexts heraus, dass ein zu schnelles Lerntempo zu „Leistungsdruck“ und Überlastungserscheinungen seitens der Schüler führe, wodurch wiederum die Freude am Lernen und das Vertrauen in sich selbst sinke. Auf der anderen Seite begünstige ein geringes Lerntempo ein häufiges Auftreten von „unproduktiven Nebentätigkeiten“ und das Ansteigen des „Lärmpegels“. Eine individuelle Anpassung des Lerntempos sei folglich grundlegend, um den Anteil an echter Lernzeit zu erhöhen.

Bromme (1997) machte innerhalb dieses Kontexts auf den Faktor Geduld aufmerksam. Seine Untersuchungen zeigten, dass Lehrer ihren Schülern zur mündlichen Beantwortung einer Frage im Durchschnitt nur 0,9 Sekunden zugestehen. Würden sich die Lehrer in dieser Hinsicht geduldiger zeigen, könnte sich das Niveau der Schülerantworten erhöhen und darüber hinaus zu einer Beteiligung der schwächeren Lerner führen. (vgl. Bromme, 1997, S.193)

Ein wichtiger Einflussfaktor im Hinblick auf die Steigerung des Anteils an echter Lernzeit sei zudem die realistische Einschätzung der zeitlichen Ausprägung

konzentrierten Arbeitens. Von Aufenschnaiter und von Aufenschnaiter (2003) lieferten hinsichtlich der Ausdauer von Schülern, konzentriert zu arbeiten, interessante Befunde. Sie konnten belegen, dass Lernende lediglich über eine Zeitspanne von 30 Sekunden bis maximal fünf Minuten in der Lage sind, konzentriert an einem Gedanken zu arbeiten. Diese kurzen Zeitspannen können als begrenzende „Randbedingungen“ für „kognitive Prozesse“ verstanden werden, innerhalb derer die Möglichkeit bestehe, inhaltlich zusammenhängend an einer Aufgabe zu arbeiten. Misslingt das Lösen der Aufgabe innerhalb dieser fünf Minuten, würden sich die Schüler in der Regel von dem Bearbeitungsprozess abwenden. Als „inhaltlich eingrenzende“ Aufgabe kann zum Beispiel das Verfolgen eines Lehrervortrags oder Klassendiskurses verstanden werden. So gesehen müsse man sich von der Illusion verabschieden, dass Schüler über 40 Minuten einem „geschlossenen Gedankengang“ folgen, geschweige denn selbst produzieren können. Dazu seien nicht einmal Erwachsene fähig.

Yair (2000) widmete sich explizit der Erhebung der aktiven Lernzeit von Schülern. Er stattete etwa 895 Lernende von 33 verschiedenen Schulen mit spezifischen Armbanduhren aus, welche acht Mal am Tag ein akustisches Signal gaben. Wenn dieser Signalton erklang, waren die Teilnehmer aufgefordert, schriftlich festzuhalten, womit sie gerade beschäftigt sind, woran sie in diesem Moment denken und wie ihre aktuelle Stimmung ist. Die insgesamt 28193 gewonnenen Erfahrungsberichte zeigten, dass die Schüler etwa die Hälfte der Unterrichtszeit nutzten, um aktiv zu arbeiten. Geschlechtsspezifische Unterschiede waren diesbezüglich nicht zu verzeichnen. In den höheren Klassenstufen kam es zu einer Abnahme der Aktivitätszeit. Darüber hinaus konnte Yair (2000) einen fachspezifischen Unterschied im Hinblick auf die aktiv genutzte Lernzeit belegen. So sei die beschäftigte Zeit in Mathematik beispielsweise höher als in Englisch, besonders schlecht schnitten hierbei die Sozialwissenschaften ab. Ein sehr geringes Aktivitätsniveau zeigte sich beim Fernsehen oder während des Vorlesens. Von einer hohen Aktivität waren demgegenüber Gruppenarbeitsphasen geprägt. Yair (2000) resümiert auf der Grundlage seiner Forschung, dass ein an das Leistungsvermögen angepasstes Anforderungsniveau sowie eine hohe Beteiligung am Unterricht die aktive Lernzeit

erhöht und die Beschäftigung mit Nebensächlichkeiten verringert. (vgl. Yair, 2000, S. 256).

Karweit (1984) unterstützt die oben dargelegten Befunde. Nach seiner Auffassung seien Schüler allenfalls in der Hälfte der Zeit mit unterrichtlichen Aufgaben beschäftigt. Ursächlich hierfür sei nach wie vor die zu hohe Lehreraktivität, wodurch Schüler all zu häufig und zu lang andauernd mit der Aufgabe betraut werden, zuzuhören. Wie ausgiebig diese Phasen von den Lernenden genutzt werden können, haben, wie gerade bemerkt, von Aufenschnaiter und von Aufenschnaiter (2003) dargelegt.

Karweit (1984) sowie Walberg, Niemiec und Frederick (1994) schlagen als Ausweg vor, die zur Verfügung stehende Zeit produktiver zu nutzen, anstatt sie quantitativ zu verlängern. (vgl. Walberg, Niemiec & Frederick, 1994, S. 99) Das Verhältnis von Unterrichtszeit, die in Beschäftigung erfolgt und „Unterrichts-Outcome“ wurde von Frederick (1980) in 35 Studien untersucht, wobei lediglich eine Effektstärke von $d = 0,34$ ermittelt werden konnte. Ein zielgerichtetes Üben gerade im Hinblick auf das erste Aufnehmen von Unterrichtsinhalten könne demzufolge äußerst effektiv sein. So vertreten Van Gog, Ericcson, Rikers und Paas (2005) die Auffassung, dass nicht etwa die Menge an Erfahrungen oder Übungen wichtig ist, sondern viel mehr das Ausmaß „bewusster Anstrengungen“, welche der „Verbesserung“ der Leistung Rechnung tragen. Unter absichtsvollem Üben versteht man in diesem Zusammenhang ausschließlich „Trainingsaktivitäten“, welche der Leistungsverbesserung zuträglich sind. Die Effektivität dieser Übungseinheiten werde durch die Angepasstheit des Anforderungsniveaus, der Gewährung von verbesserungstiftenden Wiederholungen und dem Raum für das Begehen von Fehlern und ihrer Korrektur bestimmt. Innerhalb dieses Lernprozesses dürfe ein stetes „informatives Feedback“ nicht fehlen. Van Gog verdeutlicht bezüglich der Wirksamkeit von „Trainingsaktivitäten“ zudem, die Abhängigkeit von der Motivation der Schüler, Verbesserungen zu erzielen. (Van Gog, 2005)

Rekurrierend auf die gerade erwähnten Untersuchungsergebnisse kann festgehalten werden, dass keinesfalls die Erhöhung der Lernzeit an sich zur Leistungsverbesserung von Schülern beiträgt sondern vielmehr die Intensität und das Ausmaß der „echten Lernzeit“. Die innerhalb dieses Kontexts gewonnenen

Erkenntnisse bezüglich des kognitiven Leistungsvermögens von Kindern und Jugendlichen regten unter anderem zur kontroversen Thematisierung des Unterrichtstaktes an. Unter Berücksichtigung der dargelegten lernpsychologischen Bedingungen scheint ein kritischer Blick auf die konventionelle Unterrichtstaktung als durchaus sinnvoll.

In dem anknüpfenden Teilkapitel erfolgt zunächst auf der Grundlage einer detaillierten Definition eine begriffliche Unterscheidung der Termini Rhythmus, Rhythmisierung und Takt im Kontext schulischer Zeitstrukturierung. Im Anschluss daran wird der, wenn auch übersichtliche, empirische Forschungsstand zur Effektivität des 45-Minuten-Taktes in den Blickpunkt der Betrachtungen gestellt, um darauf aufbauend und unter Berücksichtigung der spezifischen pädagogisch-didaktischen Prinzipien eine Intervention zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit zu konzipieren, die später hinsichtlich ihrer Lernwirksamkeit innerhalb eines tradierten Unterrichtstaktes untersucht werden soll.

5.4 Schulische Zeitstrukturmodelle

Beschäftigt man sich explizit mit schulischen Zeitstrukturmodellen, sollte man zunächst eine begriffliche Unterscheidung zwischen Rhythmisierung, Rhythmus und Takt vornehmen.

Der Unterrichtstakt einer Schule nimmt grundsätzlich Bezug auf die „schuleinheitlich festgelegte zeitliche Strukturierung“ (Burk, 2005, S.68). Der Takt bestimmt so zum Beispiel die Dauer und Reihenfolge von Unterrichtseinheiten und Pausen. Er legt den Schulbeginn und das Ende des schulischen Alltags fest und ist folglich durch eine zeitorganisatorische Beständigkeit sowie Ordnung geprägt, die keine Variationen zulässt (vgl. Burk, 2005, S.68).

Unter Rhythmisierung versteht man im Allgemeinen die Art und Zeitfolge von lehrer- und schülerbezogenen Tätigkeiten innerhalb des schulischen Tagesablaufs (vgl. Messner, 1991, S. 54). Darunter werden sowohl Aspekte der Stundenplanorganisation, der Lehrerverkooperation oder aber der Unterrichtsgestaltung subsummiert, woraus ein semantisch weitreichendes Begriffsverständnis resultiert, in dem organisatorische und pädagogische Belange vermischt werden. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit einer klaren begrifflichen Unterscheidung, welche nunmehr dargestellt werden soll. Im Kontext allgemeinbildender Schulen weist der Begriff Rhythmus verschiedene Merkmale und Bezugspunkte auf. Dazu zählen laut Röthig (1990) die Wiederholung spezifischer Abläufe und Rituale, die Gliederung der Schulzeit und die Betonung und Akzentuierung von Aktivitäten in einer gewissen Stetigkeit (S. 53). Der Rhythmus wird in dieser Sichtweise als ein zeitlich gegliederter Ablauf erachtet, der durch wiederkehrende Verläufe und Akzentuierungen charakterisiert ist. Eine ganz andere Bedeutung kommt dem Begriff „Rhythmus“ bei Appel (2005) zu, der darunter vielmehr eine „harmonische Bewegung“, die sich den lernpsychologischen Erfordernissen und der Physiologie der Lernenden annimmt versteht. Ihm folgend müsse sich ein adäquater schulischer Takt an der physiologischen Leistungskurve orientieren. Damit gehe allerdings in letzter Konsequenz die Auflösung des „Fachstundenvormittags“ und des konventionellen Zeitrasters einher (vgl. Appel, 2005, S. 142).

Beschäftigt man sich mit dem Terminus Rhythmisierung rekurriert man in der Regel auf Burk (2005), der vornehmlich unter Rhythmisierung die „interne Lernstruktur innerhalb der vorgegebenen Unterrichtsblöcke“ versteht (S. 68). Er unterscheidet dies betreffend zwischen einer unterrichtsbezogenen „inneren Rhythmisierung“, einer „äußeren Rhythmisierung“ auf Schulebene und der schülerbezogenen „individuellen Rhythmisierung“. Die innere Rhythmisierung bezieht sich beispielsweise auf den Wechsel von Lehr- und Lernformen und der Festlegung bestimmter Arbeitsphasen (Übungsphasen, Freiarbeit etc.), während die Fächerstruktur, die Einteilung der Unterrichtsstunden und Pausenzeiten durch eine äußere Rhythmisierung bestimmt ist. Auf der Individualebene geht es im Wesentlichen um den Rhythmus der Lernenden und ihrer individuellen Steuerung ihrer Lernprozesse. Die Qualität der individuellen Rhythmisierung spiegelt sich beispielsweise in der Art und Weise wider, wie Schülerinnen und Schüler untereinander Kontaktaufnehmen, wie sie Lernstrategien zur Anwendung bringen und sich entsprechender Unterstützungsmaßnahmen bedienen. Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht die einzelnen zeitstrukturellen Termini, ihre Dimensionen und setzt sie zueinander ins Verhältnis.

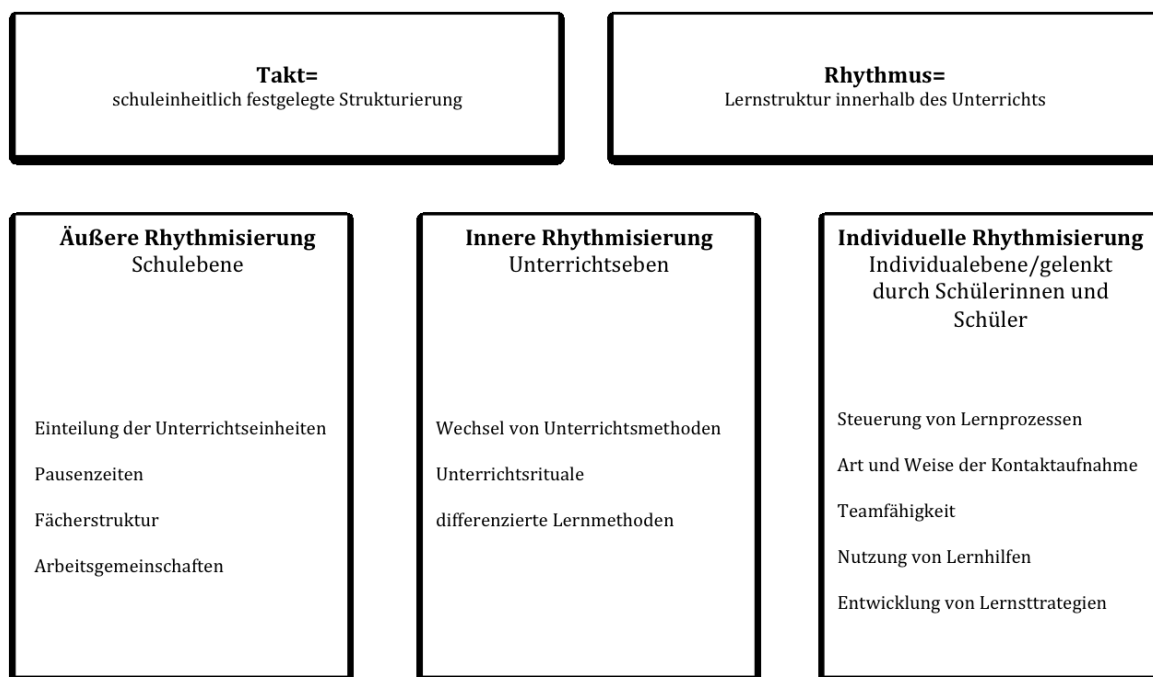


Abbildung 5: Dimensionen und Bereiche schulischer Zeitstrukturierung

An Hand der Abbildung wird der weitreichende Einfluss des Unterrichtstaktes auf die einzelnen Dimensionen der Rhythmisierung deutlich. Er nimmt aufgrund seiner Unterrichtszeitintervalle (45 Minuten, 60 Minuten, 90 Minuten) Einfluss auf die Fächerstruktur und damit einhergehend auf die Pausenzeit, welche durch die äußere Rhythmisierung bestimmt sind. Die interne Rhythmisierung auf der Unterrichtsebene wird durch den Takt ebenfalls stark determiniert. Im Besonderen gilt dies für den 45-Minuten-Takt, der die Anwendung spezifischer Lehr- und Lernformen stark einschränkt bzw. zur verkürzten oder verteilten Umsetzung zwingt. Aber auch für die Individualebene ergeben sich Konsequenzen. Dies beruht im Wesentlichen auf der Wechselwirkung von Lernmethoden und den damit verbundenen Sozialformen, die neben der Entfaltung von Fachwissen gleichermaßen die Entwicklung von metakognitiven Kompetenzen zu fördern versuchen. Der Unterrichtstakt erzwingt so gesehen die Anwendung gewisser Unterrichtsmethoden bzw. Lehr und-Lernformen und schließt damit andere Unterrichtsformen aus.

5.5 Der Einfluss des schulischen Unterrichtstaktes

Der Unterricht in 45-Minuten-Einheiten bestimmt derzeit noch immer vermehrt den schulischen Alltag. Ein diffiziler Blick auf die Bedingungen und Auswirkungen dieses Formats erweisen sich auf dieser Grundlage als unerlässlich. Untersuchungen zum Effekt der Taktung des Unterrichts liegen bislang allerdings nur in eingeschränktem Umfang vor. Die meisten dies betreffenden Studien beziehen sich auf den naturwissenschaftlichen Unterricht, welche im Anschluss an eine allgemeine Betrachtung der Vor- und Nachteile des 45-Minuten-Taktes, überblicksartig dargestellt werden sollen.

5.5.1 Vor- und Nachteile des Unterrichts in 45-Minuten-Einheiten

Die Taktung des Unterrichts in 45-Minuten-Einheiten stellt, wie bereits angedeutet, eine nach wie vor zentrale Rahmenbedingung des deutschen Schulsystems dar. Der Ursprung jener Taktung geht auf den preußischen Erlass des Schulministers von 1911 zurück, dessen Forderung darin bestand, die Schulstunde von 60 auf 45 Minuten zu verkürzen (vgl. Ministerieller Erlass, 1911, S. 528). Seit über hundert Jahren bestimmt dieser Rhythmus den Schulalltag. Der Frage, inwieweit der zeitliche Organisationsrahmen aus dem Kaiserreich veränderten schulischen Lernzielsetzungen genügen kann und welche Auswirkungen diese Taktung auf den Moralerziehungsunterricht hat, soll nachfolgend erörtert werden. Da das Lernen in 45-Minuten-Einheiten in der allgemeinen Didaktik bisher kaum Beachtung fand, widmen sich die anschließenden Überlegungen ausschließlich der Kontroverse um den 45-Minuten-Takt, dabei sollen Argumente für und gegen diese Rhythmisierung vorgebracht werden.

Der Unterricht in 45 Minuteneinheiten gilt als Relikt einer längst vergangenen Zeit, das sich trotz kritischer Stimmen zu einem festen schulischen Zeitraster etabliert hat. Diese Tatsache gründet nicht allein auf Traditionen oder Gewohnheiten, sondern vielmehr auf einer gewissen schulorganisatorischen Wirksamkeit. Die traditionelle Unterrichtstaktung stellt in erster Linie eine unbedenkliche sowie weitestgehend annehmbare Rhythmisierung des Schulalltags dar, da die Zeiteinheiten einerseits lang genug sind, um „Erfolgs-erlebnisse“ zu ermöglichen, andererseits kurz genug sind, um suboptimalen Unterricht auszuhalten. Darüber hinaus hinterlasse die schnelle

„Taktung“ ein Gefühl von „Geschäftigkeit“ sowie „Anstrengung“, da der Unterrichtstag in ständiger Bewegung sei, selbst wenn keine lernförderlichen Aktivitäten stattfinden. Nicht zu vernachlässigen ist innerhalb dieses Kontexts der disziplinierende Effekt. Der klassische Unterrichtsrhythmus in 45-Minuten-Einheiten zwingt zur Anpassung und Geduld, wodurch die Schüler lernen, dass alle am Lernprozess beteiligten Personen Bedürfnisse haben, die mit den eigenen kollidieren könnten. (Jürgens, 2010)

Der zeitliche Organisationsrahmen ermöglicht ein breitgefächertes „Bildungsangebot“ mit einem möglichst kurzen und durch Aktivitäten geprägten Schulalltag. Konstitutiv für dieses Modell ist ein optimierter sowie dichter Personaleinsatz, der eine gute Kompensation von krankheitsbedingtem Personalausfall aufgrund der kurzzeitigen Unterrichtsintervalle gewährleistet. Fällt ein Fachlehrer plötzlich aus, bedeutet dies für eine Schulklasse, dass lediglich 45 Minuten eingebüßt bzw. vertreten werden müssen. Der 45 – Minuten-Takt liefert des Weiteren eine strukturierte Abfolge von Phasen der Arbeit und Phasen der Erholung, womit eine klare Definition der zu erwartenden Leistungen einhergeht. Ein nicht zu vernachlässigender Vorteil des traditionellen Schulmodells ist der immer gleichbleibende zeitliche Rahmen, der eine klare Richtlinie für die Erstellung von Lehrmitteln (Arbeitshefte, Schulbücher, Klassenarbeiten, Vergleichsarbeiten usw.) bietet. Gleichmaßen verhält es sich mit der schulischen Ressourcenverteilung, die aufgrund des rigorosen Zeitrasters einer detaillierten Berechenbarkeit unterliegt. Mittels dieses Organisationsrahmens kann eine gleichberechtigte Verteilung von Räumen, Unterrichtsmaterialien, Instrumenten usw. planmäßig vorgenommen werden (Jürgens, 2010).

Die Vorteile der Zerstückelung des Schultages in 45-Minuten-Einheiten scheinen sich vornehmlich auf schulorganisatorische Belange zu beziehen. Das Zeitmodell bietet einen zuverlässigen Rahmen, der genau vorgibt, wie lang ein Vorhaben andauern darf, wie häufig und in welcher „Abfolge“ es vorkommt. Doch wie wirken sich diese Strukturmerkmale auf den Lernprozess aus? Der Umkehrschluss dieser Betrachtungen lässt vermuten, dass der Faktor Zeit den Lernprozess stark determiniert. Eine Anpassung der Arbeitszeit an das spezifische Anforderungsniveau der Aufgabe scheint nur schwerlich möglich zu sein. Das starre Zeitraster fordert von

allen Schulmitgliedern einen einheitlichen Arbeitsrhythmus, dem nicht jeder gleichermaßen gerecht werden kann. Es mag also nicht verwundern, dass der damit einhergehende Konformitätsdruck, der sich gegen jede Art der Individualisierung richtet, kritische Stimmen auf den Plan ruft.

Lehrer beklagen, dass unter der „Zersplitterung“ des Unterrichts und dem damit verbundenen fortwährenden „Fächerwechsel“ der Zusammenhalt sowie die Konzentration der Schüler leiden. Die Lernenden seien immer wieder aufgefordert, sich neuen inhaltlichen Ansprüchen und Lehrerpersönlichkeiten zu stellen. Dies ziehe eine starke psychische Beanspruchung der Schüler nach sich, die sich wiederum negativ auf das „Lern- und Arbeitsverhalten“ auswirken könnte. Ähnliche Folgen ergeben sich verursacht durch die Erfordernisse der Taktung für Lehrer, die an einem prall gefüllten Schultag auf bis zu 180 Schüler treffen (Jürgens, 2010).

Wie bereits angedeutet, stellt die effektive Nutzung von Unterrichtszeit ein Qualitätskriterium für guten Unterricht dar (vgl. Kapitel 5.2). Inwiefern sich der 45-Minuten-Takt innerhalb dieses Kontextes als förderlicher zeitlicher Rahmen erweist, bleibt zu diskutieren. Für einen Unterricht, der auf Selbstständigkeit, Eigeninitiative und der Förderung sozialer Kompetenzen sowie Phasen der Vertiefung setzt, scheint die Taktung zu kurz zu sein. Für kurze „Übungs- bzw. Wiederholungsphasen“ ist der zeitliche Rahmen wiederum zu lang. Die zunehmende Kritik am 45-Minuten-Takt gründet laut Jürgens auf dem vermehrt vorgebrachten Vorwurf, dass die „Zerstückelung“ in 45-Minuten-Einheiten den lernpsychologischen Forderungen nach mehr Individualisierung und Differenzierung keinerlei Rechnung tragen könne. (Jürgens, 2010)

Die damit verbundenen begrenzten Möglichkeiten der kurzen Stundenzeiten setzten Denkprozesse in Gang, die sich der Suche nach Alternativen widmeten. Reformpädagogische Schulen bemühen sich schon seit einiger Zeit um eine Auflösung der starren zeitlichen Raster, deren Organisationsformen bereits praktische Anwendung erfuhren. Aber auch Lehrer, die verschiedene Fächer in einer Klasse unterrichten, berichten von ersten praktischen Bemühungen, den Zeittakt zumindest intern „aufzulösen“. Aussagekräftige empirische Studien zur Wirksamkeit des 45-Minuten-Takts aber auch zur Effektivität von Alternativmodellen sucht man letztendlich vergebens. Jürgens führt diese weitest gehende Unberührbarkeit des

Forschungsfeldes auf die Schwierigkeit zurück, solche Effekte und Wirkungen eindeutig zu konkretisieren, da jeder zeitliche Organisationsrahmen einen differenten „Einfluss“ auf verschiedene Schulbereiche habe. So gesehen gäbe es kein objektiv „bestes Modell“ zur Rhythmisierung des Schulalltags sondern lediglich optimale zeitliche Rahmen für bestimmte Lernziele. Die Unterrichtstaktung könne sich somit sehr different auf folgende Bereiche der Schule auswirken.(Jürgens, 2010):

- „inhaltliche Arbeit und die Lernprozesse der Schüler,
- den Lernumfang und die Lerntiefe,“
- die physischen und psychischen Anforderungen an Lehrkräfte und Schüler,
- die für den Unterricht effektiv zur Verfügung stehenden Zeitkontingente,
- die Arbeits- und Sozialform im Unterricht,
- die Organisation der Schule, der sozialen Kontakte,
- die Zufriedenheit und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte und Schüler

Die Bevorzugung eines bestimmten schulischen Zeitrasters ist somit immer Ausdruck pädagogischer Überzeugungen oder politischer Bestrebungen. Eine differenzierte Betrachtung der Auswirkungen des zeitlichen Schulmodells auf verschiedene schulische Bereiche ist für eben diese Auseinandersetzung konstitutiv. Der weitreichende Einfluss der Unterrichtstaktung und die damit verbundenen Konsequenzen verweisen darauf, wie gefährlich bzw. gewagt ein solcher Eingriff sein kann. Gleichzeitig wird deutlich, dass der so oft kritisierte Unterrichtsrhythmus so etwas wie Sicherheit schafft. Es mag daher nicht verwundern, dass jenen Veränderungen mit Vorsicht und Zurückhaltung begegnet wird. (Jürgens, 2010)

Erste empirische Befunde zum Einfluss des Unterrichtstaktes in 45-Minuten-Einheiten liegen bislang nur als Einzelstudien vor, die im nachfolgenden Kapitel überblicksartig dargestellt werden sollen.

5.5.2 Übersicht der Forschungsbeiträge zum Einfluss der Unterrichtstaktung

Die „Third International Mathematics and Science (TIMS) Studie lieferte erstmals Hinweise dafür, dass die 45-Minuten-Stunde der Lernzielerreichung nicht besonders zuträglich ist. Die Studie macht darauf aufmerksam, dass die Lernenden im

Mathematikunterricht größtenteils über isoliertes „Faktenwissen“ verfügen und dieses nur schwerlich zur Anwendung bringen können. (vgl. Baumert, 1997)

Zahlreiche Vermutungen bringen zum Ausdruck, dass im naturwissenschaftlichen Unterricht zu selten kumulativ gelernt werde, obwohl dies ein konstitutiver Bestandteil für nachhaltiges Lernen, im Besondern für Fächer wie Physik und Mathematik, sei. (vgl. Scheckert, 2001, S. 85 ff.) Eine Videostudie von Brückmann (2009) zu den „Sachstrukturen im Physikunterricht“ lieferte erste Hinweise dafür, dass der Unterricht von Physiklehrern zwar über Komplexität und Zusammenhang verfüge, jedoch häufig einer schwachen Strukturierung unterliege (vgl. Brückmann, 2009). Die Ursache für diese fehlende Strukturiertheit sei, laut der untersuchten Lehrkräfte, auf die Unterrichtstaktung in 45-Minuten-Einheiten zurückzuführen. (vgl. Schnütgen, 2010)

Reyer (2004) lieferte erste Belege für die fehlende Strukturiertheit in 45-Minuten-Stunden in seiner Untersuchung zu den „Oberflächenmerkmalen und Tiefenstrukturen im Unterricht“ (vgl. Reyser, 2004).

Auch Widodo und Duit (2005) konnten bestätigen, dass innerhalb der herkömmlichen Zeitraster selten eine Strukturiertheit erzielt werde, die einer effektiven Lernleistung zuträglich sei (vgl. Widodo & Duit, 2005).

Stender et al. (2013) widmeten sich dem „Einfluss der Unterrichtstaktung auf die Strukturiertheit und Abgeschlossenheit von Lernprozessen“ im Physikunterricht. Hierbei handelt es sich um eine Vergleichsstudie, die sich der Gegenüberstellung des 45-Minuten-Taktes und des 90 Minuten-Taktes im Hinblick auf dessen Lernwirksamkeit annimmt. Sie gehen der Frage nach, welchen Einfluss die differenten zeitlichen Organisationsrahmen auf die Struktur und die Vollständigkeit des Lehr-Lernprozesses haben. Dieses fachspezifisches Forschungsvorhaben wurde im Rahmen des Projekts „Quality of Instruction in Physics“ (QuIP) in 47 Klassen aus Nordrhein-Westfalen „schulformübergreifend“ durchgeführt. Das Thema „Energie und Leistung“ kam in 9 Klassen innerhalb zweier 45-Minuten-Einheiten, die an verschiedenen Tagen erfolgten, zur Anwendung, während dasselbe Thema in den anderen Klassen in 90 Minuten behandelt wurde. (vgl. Stender et al., 2013, S. 189)

Auf dieser Grundlage begaben sich Stender et al. an die Auswertung ihrer Untersuchungsergebnisse, um der Frage zu begegnen, welche Effekte im Hinblick auf die Kriterien „Strukturiertheit“ und „Abgeschlossenheit“ mit den konträren Formaten einhergehen und welche Unterschiede diesbezüglich zu verzeichnen sind. Hinsichtlich des Kriteriums „Strukturiertheit“ konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den Zeitrastern belegt werden. Ein statistisch relevanter Unterschied wurde jedoch im Hinblick auf das Kriterium „Abgeschlossenheit“ registriert. Sie schlussfolgern: Die 45-Minuten-Stunde weist ein höheres Maß an „Abgeschlossenheit“ auf als die 90-Minuten-Stunde. Abschließende „Lehr-Lernprozesse“ würden somit innerhalb der 45-Minuten-Taktung häufiger vorkommen als innerhalb der 90 minütigen Unterrichtsstunde. Ursächlich hierfür sei die gezielte Planung der Lehrpersonen, die bereits nach der ersten Einheit einen abschließenden Schritt integrierten und die zweite Stunde häufig nur zur Vertiefung nutzten. (vgl. Stender et al., 2013, S. 203 f.)

Die Vergleichsstudie von Stender et al. (2013) bestätigen die bisherigen Vermutungen des negativen Einflusses der 45-Minuten-Stunde auf die Strukturiertheit nicht. Generalisierbare Aussagen können jedoch auf der Basis dieser Untersuchungsergebnisse aufgrund des geringen Stichprobenumfangs nicht getroffen werden.

Seidel (2003) und Widodo (2004) stießen bei ihren Analysen dem gegenüber auf Belege, welche der 45-Minuten-Stunde den Nachteil zusprachen, dass innerhalb dieses straffen Konzepts kaum Zeit für „verallgemeinernde bzw. reflektierende Phasen“ verbleibe (vgl. Seidel, 2003). Mit dieser Annahme geht die Vermutung einher, dass der Unterricht in 45-Minuten-Einheiten zur Sicherung des Erlernten nicht genügt, um dem vollständigen Abschluss des Lernprozesses ausreichend Rechnung tragen zu können. (vgl. Borowski, Fischer, Trendel & Wackermann, 2010).

Nuthalls (2005) Untersuchungen weisen innerhalb dieses Kontexts auf die Wirksamkeit kleinerer über Tage verteilter Übungsphasen hin. So gesehen sei ein verteiltes Lernen förderlicher als Geballtes über einen längeren Zeitraum. Donovan und Radosovich (1999) bestätigten diese Annahme. Den Ergebnissen ihrer Untersuchung folgend wirken sich „gestaffelte“ Übungsphasen positiver auf den Lernprozess aus als komprimierte Übungsphasen. Dies betreffe konkret die

Behaltensleistung als auch den Erwerb des Wissens. Die Abstufungsdauer korreliere innerhalb dieses Zusammenhangs mit der „Komplexität“ und dem Anforderungsniveau der Aufgabe.

So gesehen ziehen komplexere Aufgaben längere Unterbrechungen (mehr als 24 Stunden) nach sich, während simple Aufgaben einer kürzeren Pause bedürfen. (vgl. Donovan & Radosovich, 1999)

Die hier angeführten Befunde unterstützen Jürgens Annahme, dass es kein objektiv „bestes Modell“ zur Rhythmisierung des Schulalltags, sondern lediglich optimale zeitliche Rahmungen für bestimmte Lernziele gibt. Inwiefern sich der 45-Minuten-Takt auf die Förderung des moralischen Urteils auswirkt, soll im nachfolgenden Kapitel unter Berücksichtigung der bisherigen Erkenntnisse zur schulischen Moralerziehung und den empirischen Befunden zur Lernzeit und Unterrichtstaktung zunächst diskutiert und später empirisch untersucht werden.

5.6 Die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit innerhalb des konventionellen Unterrichtstaktes in 45-Minuten-Einheiten

Die in Kapitel vier dargelegten moralerzieherischen Implikationen deuten an, dass Moralerziehung im Sinne der Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit mehr bedarf als nur der Umsetzung didaktischer Methoden. Moralerziehung muss in ein ganzheitliches System eingebettet sein, dass sich den spezifischen Lernvoraussetzungen annimmt. Dazu zählen die Berücksichtigung spezifischer pädagogischer Prinzipien, die Wahrung einer entsprechend zuträglichen Lernumwelt wie etwa die Schaffung von Gelegenheiten zur Übernahme von Verantwortung und der Einsatz gezielter Reflexionsphasen. Der Erfolg eines derartigen Bildungsprozesses wird durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst, die es gilt, im Rahmen des schulischen Unterrichts zu berücksichtigen, damit eine entsprechend moralförderliche Unterrichtsqualität entfaltet werden kann. Angesichts der Komplexität der zu berücksichtigenden pädagogisch-didaktischen Prinzipien und der spezifischen Methoden (KMDD) stellt sich unweigerlich die Frage nach dem Einfluss des Unterrichtstaktes in 45-Minuten-Einheiten auf die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit. Nachfolgend wird die Anwendbarkeit jener pädagogischen

Konzeptionen innerhalb eines tradierten 45-Minuten-Taktes analysiert, um konkrete Konsequenzen für die Unterrichtspraxis ableiten zu können.

Hierzu werden zunächst noch einmal die grundlegenden pädagogisch-didaktischen Grundvoraussetzungen einer effektiven moralerzieherische Intervention genannt (Edelstein, 2001; Lind, 2000, 2009,2010; Oser, 2010; Schillinger, 2006; Sprinthall 1993, 1994):

- Lehrerexpertise
- Pädagogisch/ psychologisches Feingefühl
- Gewohnheitsmäßige Anwendung von Dilemmadiskussionen (regelmäßige Durchführung, ohne jedoch zu überstrapazieren)
- Berücksichtigung spezifischer didaktischer Prinzipien der Dilemma-Diskussion (Selbststeuerung, Konfrontation mit Gegenargumenten, optimale Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft, Wechsel von Phasen der Unterstützung und Aufmerksamkeit)
- moralische Atmosphäre, welche die Interaktion zwischen den Schülern fördert
- moralische Umwelt (Gelegenheiten zur realen Verantwortungsübernahme, gezielte Reflexionsphasen)

An Hand der dargelegten Prinzipien wird deutlich, dass die Förderung der moralischen Urteilskompetenz bestimmten Bedingungen unterliegt, die in keiner Weise vergleichbar mit jenen des konventionellen Wissenserwerbs sind. Selbstständiges und kritisches, auf Erfahrungen aufbauendes Lernen wird innerhalb dieses Kontexts zu einem tragenden Prinzip, womit ein verändertes Rollenverständnis der Lehrperson einhergeht. Sie tritt eher in den Hintergrund, schreitet nur bei Regelverstößen ein und beurteilt die Diskussionsbeiträge nicht auf der Basis von Noten, um Leistungsdruck zu vermeiden. Ebenso wirkt sich das Klassenklima auf das Gelingen einer moralerzieherischen Intervention aus. Dazu bedarf es einer moralischen Atmosphäre, die geprägt ist von gegenseitigem Respekt und Toleranz; so dass jeder offenkundig seine Meinung darlegen kann. Inwiefern diese Bedingungen innerhalb eines tradierten Zeitrasters, das geprägt ist durch Hektik und Leistungsdruck, erfüllt werden können, bleibt fraglich.

Darüber hinaus gilt es, eine adäquate Lernumwelt zu schaffen, die den Schülern die Möglichkeit bietet, Verantwortung zu übernehmen. Um reale Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme zu schaffen, eignet sich die Anwendung kooperativer Lernformen, die eine positive Abhängigkeit zwischen den zusammenarbeitenden Schülerinnen und Schülern erzeugen. Jeder bekommt eine Aufgabe, die erfüllt werden muss, damit ein gruppenspezifischer Lernerfolg nachgewiesen werden kann. Innerhalb dieses Bezugsrahmens tragen die Schüler die Konsequenzen ihres Verhaltens, sie sind aufgefordert, sich in die Lage ihrer Gruppenmitglieder zu versetzen, wodurch die Perspektive des anderen erfahrbar wird. Eine gezielte darauf bezugnehmende Reflexion sollte den Lernprozess stetig begleiten. Dies kann sowohl schriftlich als auch mündlich erfolgen. Kooperative Lernformen erweisen sich so gesehen als förderliche Bedingung für Bildungsprozesse, die auf die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit abzielen. Ihre Realisierung unterliegt jedoch innerhalb eines tradierten Unterrichtstaktes Einschränkungen, die sich vornehmlich auf die Zergliederung einzelner Arbeitsschritte beziehen. Intensive Gruppenarbeitsphasen müssen immer wieder unterbrochen werden, was wiederum entsprechende Anknüpfungsmaßnahmen bzw. -strategien voraussetzt. Dies setzt einen gut entwickelten Umgang mit Zeit und entsprechende Selbststeuerungskompetenzen voraus, deren lernspezifischer Einfluss im nachfolgenden Teilkapitel kurz dargestellt werden soll.

Auf der Grundlage der bisherigen Betrachtungen kann zunächst einmal konstatiert werden, dass den vorab dargelegten pädagogischen Prinzipien innerhalb des 45-Minuten-Taktes nur schwerlich entsprochen werden kann. Um diesen widrigen Bedingungen standhalten zu können, ist eine planungsbezogene Expertise der Lehrperson unerlässlich, da sie angesichts der temporären Rahmenbedingungen im besonderen aufgefordert ist, den Unterricht dezidiert zu gliedern, damit ein thematischer Zusammenhalt der gewonnenen Erfahrungen gewährleistet werden kann. Inwiefern jedoch an eine gewonnene moralische Sensitivität wieder angeschlossen werden kann, bleibt fraglich und stellt das Grundproblem des 45-Minuten-Taktes in Bezug auf moralische Erziehung dar.

Planungsgeschick ist ebenfalls bei der Umsetzung von Dilemma-Diskussionen gefragt, die aufgrund der Empfehlungen bezüglich einer optimalen Zeitdauer von 80 bis 100

Minuten innerhalb einer konventionellen Unterrichtsstunde nicht umgesetzt werden können. Es gilt somit eine Gliederung zu schaffen, die der Wirksamkeit der Dilemma-Diskussion unter Berücksichtigung ihres spezifischen Ablaufs und der entsprechenden didaktischen Prinzipien nicht im Weg steht.

Untersuchungen haben gezeigt, dass der Lernprozess der Dilemma-Methode optimal verläuft, wenn Phasen der Unterstützung und Phasen der Herausforderung in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen, weshalb individuelle Lernvorgänge besser „synchronisiert“ und ein optimales „Aufmerksamkeitsniveau“ entfaltet werden kann. Einer entsprechenden Rhythmisierung muss daher unbedingt Rechnung getragen werden. Zudem sollten die Lerneinheiten genügend Zeit für Nachfragen, Verständnisprobleme und individuelle Bedürfnisse bereithalten. Eine gewohnheitsmäßige Unterrichtseile sollte daher in jedem Fall vermieden werden, da hierdurch eine unvorteilhafte Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler hervorgerufen werden kann.

Die vorherrschenden zeitlichen Rahmenbedingungen des 45-Minuten-Taktes erweisen sich, wie bereits von Borries (1980) richtig herausgestellt hat, für einen schülerzentrierten Unterricht als Hemmnis. Dies trifft auch für die Anwendung von Dilemma-Diskussionen zu. Von Borries konstatiert, dass echte „Arbeitsmöglichkeiten“, „Vertiefungen“ sowie Phasen der Reflexion in einer 45-Minuten-Stunde kaum möglich sind. Der tradierte Zeittakt scheint gut geeignet für einen lehrerzentrierten, dozierenden Unterricht zu sein, der auf Informationsvermittlung abzielt. Gleichermäßen zweckentsprechend erweist sich dieser für kleinschrittiges Einüben und Wiederholen. Allerdings widersprechen die Lernziele des Moralerziehungsunterrichts den erwähnten Intentionen. Im Zentrum steht nicht die Bereitstellung von kleinen „Lernoptionen“, welche eingeübt, wiederholt und in einen fachlichen Zusammenhang zu bringen sind. (vgl. Borries, 1980, S. 54)

Den didaktisch- pädagogischen Prinzipien des selbstständigen, problemorientierten Lernens kann nur schwerlich innerhalb dieses Zeittakts nachgekommen werden. Selbst wenn es gelingt, innerhalb der 45 minütigen Unterrichtsstunden eine entsprechende Lernatmosphäre zu erzeugen und die gegliederten Lernziele erreicht werden, geraten bis zur nächsten Stunde unterschiedlichste Themen in den

Blickpunkt der Betrachtung, so dass ein gleichermaßen tiefgreifendes Anknüpfen an die vorausgegangenen Erkenntnisse nur eingeschränkt möglich ist. Der Verknüpfungsversuch beansprucht überdies Zeit, welche an anderer Stelle fehlt. Es besteht folglich die Gefahr, dass der Lernprozess weitestgehend unabgeschlossen bleibt.

Der Zeittakt richtet sich in dieser Betrachtungsweise gegen die Anwendung von schülerorientierten und produktiven Methoden und damit auch gegen moralerzieherische Ansätze, die im Wesentlichen auf jenen Methoden fußen. Das unverzichtbare Prinzip der Problemorientierung und Selbsttätigkeit verträgt sich vermutlich nicht mit der dem Zeittakt immanenten kurzatmigen Stoffbewältigung. Darüber hinaus bleibt es eine Illusion, dass sich Schüler in sechs aufeinanderfolgenden Unterrichtsfächern hinreichend konzentrieren und das erforderliche Aufmerksamkeitsniveau zur Bewältigung der spezifischen Aufgabe konstant aufrechterhalten können. Der Erfolg der moralerzieherischen Intervention ist somit auch von den Belastungen und Erfahrungen der vorhergehenden Stunde abhängig. Ob im Rahmen dieser Taktung eine moralische Lernatmosphäre entsteht, auf deren Grundlage die kennzeichnenden pädagogisch-didaktischen Prinzipien umgesetzt werden können, bleibt nach wie vor zweifelhaft.

Resümierend kann festgehalten werden, dass mit der Implementierung eines gleichförmigen organisatorischen Zeitrahmens in 45-Minuten-Einheiten unweigerlich die Gleichstellung der fachspezifischen Anforderungen einhergeht. Der Moralerziehungsunterricht, unterscheidet sich jedoch hinsichtlich seiner komplexen, auf Fähigkeiten abzielenden Lernintentionen von anderen fachlichen Schwerpunktsetzungen immens. Daher stellt sich die Frage nach flexiblen Alternativen, die ohne weitreichende strukturelle Veränderungen auf schulorganisatorischer Ebene implementiert werden können.

Eine erprobte und relativ unkomplizierte Variante stellt der Projektunterricht dar. Mit dessen Umsetzung besteht grundsätzlich die Möglichkeit, für besondere pädagogische Vorhaben zeitliche Freiräume in Form von Projekttagen bzw. Exkursionstagen zu planen. Das Zeitraster kann aufgebrochen und an die entsprechenden Lernbedingungen angepasst werden, ohne den schulischen Takt generell modifizieren zu müssen. Für die Förderung der moralischen

Urteilskompetenz an Hand von Dilemma Diskussionen bietet sich aus meiner Sicht ein derartiger Organisationsrahmen an, womit gleichsam die Hoffnung einhergeht, eine besonders zuträgliche Lernatmosphäre zu schaffen.

Bevor jedoch die konkrete moralerzieherische Intervention, welche auf der Grundlage der vorhergehenden Betrachtungen basiert, vorgestellt werden kann, soll der lernspezifische Einfluss von Zeitkompetenz Beachtung finden. Die bisherigen Auseinandersetzungen haben gezeigt, dass die Anwendung entsprechender moralerzieherischer Konzeptionen innerhalb eines statischen temporären Rahmens nicht nur lehrpersonenbezogene Planungsexpertise, sondern gleichsam einen effektiven Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Zeit voraussetzen. Aus diesem Grund scheint ein Blick auf den Einfluss dieser Variable als sinnvoll.

5.7 Zeitkompetenz als Schlüsselfähigkeit

Die durch den gesellschaftlichen Wandel hervorgerufenen Veränderungsprozesse im Hinblick auf Arbeitszeiten und der daraus resultierenden Auflösung zeitlicher „Strukturvorgaben“ gehen mit einem erhöhten Anforderungsniveau im Hinblick auf den Umgang mit Zeit einher. Die erweiterten flexibilisierten zeitlichen und räumlichen Arbeitsbedingungen fordern mehr denn je Selbstorganisation, welche an spezifische Kompetenzen wie etwa das Zeitmanagement gebunden ist. Der Entwicklung dieser Fähigkeiten müssen sich Bildungsinstitutionen annehmen, um die Lernenden auf die gesellschaftliche Lebenswirklichkeit angemessen vorzubereiten. (Oechsle, 2008)

In dem nachfolgenden Teilkapitel wird der Begriff Zeitkompetenz definiert, um auf dieser Grundlage Fähigkeitsaspekte herauszuarbeiten, welche für entwicklungsfördernde Bildungsprozesse entscheidend sein dürften. Zur Gewährung eines ersten Einblicks werden gleichsam empirische Befunde zur alltäglichen und biographischen Zeitkompetenz herangezogen, um basierend darauf pädagogische Entwicklungsprozesse ableiten zu können, die wiederum Einfluss auf das didaktische Konzept der für diese Arbeit konstitutiven moralischen Intervention haben.

5.7.1 Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur Zeitkompetenz

Die nachkommenden überblicksartigen Konzepte widmen sich differenzierten Aspekten „zeitbezogener Kompetenzen“.

Zeitmanagement

Unter dem Begriff Zeitmanagement werden im Allgemeinen Ansätze eines „ökonomischen“ Umgangs mit Zeit subsumiert. Der Terminus Zeit wird innerhalb dieses Kontextes als knappe „Ressource“ verstanden, welche optimal genutzt bzw. „gemanagt“ werden sollte. Die Zeitersparnis steht hierbei im Zentrum.

Jene Definition geriet allerdings in der Vergangenheit vermehrt in den Blickpunkt kritischer Betrachtungen, so dass aktuell das Setzen von Prioritäten und das zeitliche Ausbalancieren zusätzlich Betonung finden. (vgl. Oechsle, 2008, S. 82)

Die theoretische Verortung des Terminus Zeitmanagement weist mittlerweile differenzierte Definitionsansätze auf. Zunehmend wird Zeitmanagement als übergeordnetes Konstrukt, das sich auf drei Ebenen verteilt, verstanden, worunter das Setzen von Prioritäten (1), die Auswahl von Zielen und „Subzielen“, das „Generieren“ und „Priorisieren“ von Aufgaben (2) sowie das „Entwickeln einer Aufgabenliste“ und konkrete Planungen (3) subsumiert werden (Britton, Glynn, 1989). Andererseits wird der Terminus als spezifische Lernstrategie definiert, die wiederum eine Unterteilung in drei Kategorien erhält. Hierunter werden kognitive (1) und metakognitive Strategien (2) sowie Strategien im Umgang mit Ressourcen (3) zusammengefasst. (Pintrich & Garcia, 1994)

Zeithandeln

Zeithandeln wird als spezifische Strukturierungsleistung definiert, der drei Anforderungen immanent sind: „zeitlichen Selbstkontrolle, Ökonomisierung der Zeit sowie die Organisation und Reflexivität“ der Zeit. Innerhalb dieses Kontexts geraten „Zeitkompetenzen“ wie etwa „(...) die Reflexion eigener Bedürfnisse und Prioritäten“, die Analyse verschiedener Interessen und die Aushandlung zwischen diesen, das Erkennen von und der Umgang mit Ambivalenzen und Paradoxien flexibler und individualisierter Arbeitszeiten, aber auch das Treffen von Entscheidungen und ein dies betreffendes Grenzen ziehen (Pintrich & Garcia, 1994, S. 84)“ vermehrt in den Fokus.

Forschungsergebnisse zum Zeitmanagement

Wie bereits angeklungen, existieren momentan recht widersprüchliche Untersuchungsergebnisse hinsichtlich der Beziehung von Arbeitszeit und Leistung. Deutschsprachige Studien konnten nur einen geringen korrelativen Zusammenhang belegen (Wagner, 2005), während angloamerikanisch Ergebnisse einen ansteigenden Zusammenhang von Lernleistung und nominaler Arbeitszeit zu Tage förderten.

Eindeutigere Befunde konnten im Hinblick auf qualitative Aspekte des Zeitmanagements im Hinblick auf Studierende nachgewiesen werden. Macan et al. (1990) belegten einen positiven Zusammenhang zwischen Leistung und der Anwendung von Strategien des Zeitmanagement.

Den Untersuchungen folgend korreliere die tatsächlich erbrachte Leistung mit der Fähigkeit zu planen und zu organisieren sowie der Kompetenz, die zur Verfügung stehende Zeit zu überwachen. Im Gegensatz zu Lay und Schouwenburg (1993) konnten Macan et al. (1990) keinen Zusammenhang zwischen Leistung und dem Setzen von Prioritäten und Zielen nachweisen. Eine weitere Studie zum Zeitmanagement von Studenten wurde von Garcia-Ros et al. (2004) durchgeführt. Den Ergebnissen folgend werde langfristiges Plane als „Prädiktor“ für Lernleistung erachtet. Britton und Tesser (1991) weisen dem gegenüber den Variablen kurzfristiges Planen und dem Umgang mit Zeit eine einflussgebende Rolle zu.

Bezugnehmend auf die oben angeführte Zusammenfassung der Forschungsergebnisse zum Einfluss des Zeitmanagements muss konstatiert werden, dass eine gewisse Einflussnahme durch diese Variable angenommen werden muss. Um jedoch allgemeine Aussagen im Hinblick auf schulische Leistungen treffen zu können, bedarf es umfassenderer Befunde, die sich explizit auf die Sekundarstufe bzw. Primarstufe beziehen. Allerdings sollte dieser Faktor bei der Interpretation von etwaigen Lernerfolgsunterschieden in der nachfolgenden Untersuchung Berücksichtigung finden.

Entwicklung und Förderung von Zeitkompetenz

Mittlerweile besteht weitestgehend Konsens im Hinblick auf die Notwendigkeit der besonderen Kompetenzen, die den Umgang mit Zeit betreffen. Zeitliche Selbststeuerung, Zeitmanagement sowie Zeithandeln zählen in unserer Gesellschaft zu den Schlüsselqualifikationen. Daher wird der Blick auf die Entwicklung und den Erwerb von Zeitkompetenzen als äußerst sinnvoll erachtet, wenngleich hierzu nur bedingt empirische Befunde vorliegen. Als besonders interessant erweist sich innerhalb dieses Kontexts die Frage danach, wie sich Heranwachsende die geforderten Kompetenzen aneignen und welchen Beitrag formelle Bildungsprozesse leisten können. Befunde der Kindheits- und Jugendforschung stellen einen großen Einfluss der soziokulturellen Herkunft hinsichtlich der Entfaltung von Zeitkompetenz heraus. „Biographische“ sowie alltägliche“ Zeitkompetenzen bilden eine tiefgreifende persönlichkeitsbezogene Verankerung, welche stark an die familiäre Herkunft gebunden ist. (Oechsle, 2008, S. 87 f.)

Aus dieser Perspektive heraus deuten sich neue Aspekte sozialer Ungleichheit an, die bisher kaum Beachtung gefunden haben. Gleichsam wirft diese Tendenz die Frage auf, welcher Einfluss formellen Lernprozessen immanent ist und wie Bildungsinstitutionen korrigierend eingreifen können. Eine „biographische Selbststeuerung“, ein langfristiges Planungsvermögen sowie der Umgang mit verschiedenen Zeitmustern erfordern sowohl „instrumentell-strategische Fähigkeiten“, wie etwa ein effektives Zeitmanagement, als auch selbstreflexive Fähigkeiten bezüglich der eigenen Biographie, Selbstbestimmung und Mündigkeit. Bildungseinrichtungen sollten sich aus diesem Grund beiden Dimensionen zuwenden, indem sie Methoden und Sozialformen implementieren, welche die Entwicklung jener Kompetenzen fördern, den Schülern berufliche Perspektiven aufzeigen, die persönliche Lebensplanung unterstützen und die Möglichkeit gewähren, die eigenen Lebensentwürfe einer Reflexion zu unterziehen. Instrumentell-strategische Zeitkompetenzen können innerhalb des Bildungssektors besonders wirkungsvoll durch entsprechende Arbeits- und Lerntechniken, dem selbstständigen Planen von Arbeitsvorhaben und langfristigen Projekten sowie durch die Vermittlung von „Mikromethoden“ des Zeitmanagements herausgebildet und entwickelt werden. (vgl. Oechsle, 2008, S. 87 ff.)

Der gegenwärtige zeitliche und zeitkulturelle Strukturwandel stellt veränderte Anforderungen an die Zeitkompetenz. Je differenzierter und komplexer eine Gesellschaft ist, desto bedeutungsvoller wird der Umgang mit Zeit, da eine gleichzeitige Realisierung der vielfältigen Möglichkeiten nicht mehr gelingt, so dass diese in ein zeitliches „Nacheinander“ gebracht werden müssen, was wiederum komplexe Entscheidungsprozesse über Prioritäten nach sich zieht. Zeitkompetenz gewinnt so gesehen innerhalb unserer Gesellschaft verstärkt an Bedeutung. Diesen veränderten Bedingungen müssen Bildungsinstitutionen unbedingt Rechnung tragen. (vgl. Oechsle, 2008, S. 89)

Die nachfolgende Intervention nimmt sich diesen Anforderungen nicht zuletzt aufgrund der zur Anwendung gebrachten Lern- und Sozialformen an, sie setzt gewisse dies betreffende Kompetenzen voraus und fördert gleichsam jene Entwicklung.

Teil B: Intervention

6 Wissenschaftliche Fundierung und Beschreibung der Intervention

Das anschließende Kapitel widmet sich der Beschreibung einer spezifischen moralerzieherischen Intervention, die sowohl innerhalb eines tradierten Unterrichtstaktes in 45-Minuten-Einheiten als auch während eines Projekttagess Anwendung finden soll. Im Zentrum steht die Frage nach dem Einfluss des zeitlichen Organisationsrahmens hinsichtlich der spezifischen Lernzielerreichung. Bevor das hierfür konstitutive didaktisch-methodische Vorgehen einer detaillierten Betrachtung unterzogen wird, geraten nachfolgend zunächst die Ziele der moralerzieherischen Intervention und die ihr zugrundeliegenden Qualitätsstandards in den Fokus.

6.1 Ziele der Intervention

Die vorliegende Interventionsmaßnahme zielt auf die Förderung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit ab. Sie basiert auf den Theorien der Moralentwicklung von Kohlberg (1964) und Piaget (1932) sowie dem Zwei-Aspekte-Modell von Lind (1972) und orientiert sich im Wesentlichen an der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD), welche ebenfalls von Lind entwickelt und mehrfach experimentell hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft wurde. Ihre Effektivität im Hinblick auf die Förderung der moralischen Urteilskompetenz gilt mittlerweile als hinreichend belegt (Lind, 2002). Die Intervention orientiert sich zwar an den als wirksam erachteten methodisch-didaktischen Prinzipien der KMDD, weist allerdings auch partielle Ergänzungen sowie Adaptionen auf, die sich vornehmlich auf Unterrichtsmethoden, Sozialformen und zeitliche Ausprägungen beziehen. Im Mittelpunkt steht die selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit semi-realen Dilemmata in Kleingruppen unter Berücksichtigung der phasenspezifischen Struktur der KMDD. Die Präsentation und Diskussion des Dilemmas obliegt den entsprechenden Kleingruppen, welche innerhalb jenes Prozesses als Experten zu verstehen sind, welche sich bereits ausführlich mit dem Dilemma beschäftigt und dieses entsprechend des Ablaufplans der KMDD diskutiert haben. Sie leiten im Anschluss an die eigene fundierte Auseinandersetzung die Klasse an, ihr Dilemma in Anlehnung an die spezifischen Phasen

der KMDD zu diskutieren. Die Umsetzung der Methode setzt allerdings voraus, dass die Schülerinnen und Schüler bereits in der Durchführung von Dilemma-Diskussionen erprobt sind und nach jenem Schema bereits Diskussionen geführt haben. Jeder Schüler agiert im Verlauf der Intervention sowohl als Diskutant als auch als Moderator und Experte, wodurch eine noch intensivere Auseinandersetzung angestrebt wird. Mithin sollen die Schüler durch die entsprechende Methode, welche im Besonderen auf eigenverantwortlichem und selbstgesteuertem Lernen basiert, befähigt werden, strittige Themen auch unter Ausschluss von Autoritäten sachlich zu führen. Die Lehrperson überwacht, begleitet und initiiert spezifische Lernphasen, strukturiert den Lernprozess und steht den Schülern bei Schwierigkeiten mit Rat und Tat zur Seite. Jeder Schüler soll sich als wichtiges Mitglied der Lerngemeinschaft verstehen, was durch eine heterogene Gruppenkonstellation und verschiedenste soziale Rollen gewährleistet werden soll, so dass alle einen Lernerfolg vorzuweisen haben. Die Interventionsmaßnahme fordert und fördert spezifische Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen und ist somit nur in Klassen einsetzbar, die diesbetreffende Grundkompetenzen vorweisen können.

6.2 Zielüberprüfung

Da die Intervention im Wesentlichen auf Strukturmerkmalen der KMDD gründet, welche bereits mehrfach hinsichtlich ihrer Wirksamkeit evaluiert und als effektiv erachtet wurden, widmet sich die Untersuchung der vergleichenden Evaluation. Es soll der Frage nachgegangen werden, welchen Einfluss das Unterrichtsformat auf die Wirksamkeit der Methode hat. Um diese Frage ergründen zu können, wird die Intervention sowohl innerhalb eines komprimierten Unterrichtsformates in Form eines Workshops als auch innerhalb eines standardisierten Formates in 45-Minuten-Einheiten im Hinblick auf die Entwicklung des moralischen Urteils untersucht, um den moralspezifischen Lernerfolg vergleichend gegenüber stellen zu können.

6.3 Qualitätsstandards zur Konzeption von Interventionen

Nachfolgend werden Qualitätsstandards thematisiert, die für die Konzeption von nachhaltigen Interventionsmaßnahmen konstitutiv sind. Die eigene Intervention orientiert sich an diesen empirisch gesicherten Standards.

Zunächst werden grundlegende Bestimmungen zur Konzeption von Interventionsmaßnahmen angeführt und auf das eigene Vorgehen bezogen. Darauf folgt eine Darlegung allgemeiner Gütekriterien, welche den Anspruch erheben, Interventionen theoretisch und wissenschaftlich zu fundieren. Jene Kriterien werden hinsichtlich der Umsetzung innerhalb der eigenen Maßnahme konkretisiert. Darauf folgt eine detaillierte methodisch-didaktische Darstellung der Intervention.

6.3.1 Grundlegende Bestimmungen zur Konzeption von Interventionsmaßnahmen

Eine Intervention erweist sich gemäß Lipowsky (2004) als wirksam, wenn sie unter Berücksichtigung grundlegender Richtlinien konzipiert wird. Einflussgebende Stellgrößen seien zeitliche Bestimmungen, Lernformen und Nachhaltigkeitsbestrebungen. Eine Intervention sei folglich wirksam, wenn sie sich über einen adäquaten Zeitraum in Anbetracht des jeweiligen thematischen Bereichs erstreckt, eine darauf abgestimmte Lernform aufweist und das Verhalten bzw. die Einstellungen nachhaltig verändert. Die eigene Intervention nimmt sich dieser Forderung an. Sie erstreckt sich über sieben Unterrichtsstunden unter Berücksichtigung weitreichender zeitlicher Puffer.

Bezüglich des Aspekts *Lernform* weist Lipowsky (2004) daraufhin, dass Input- und Tätigkeitsphasen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen und konkrete Lernzielorientierungen aufweisen sollten. Zudem sei die Intervention aufgefordert, selbstgesteuertes sowie eigenverantwortliches Lernen zu fördern. Diesen Richtlinien kommt die vorliegende Maßnahme im Besonderen nach, da sie durch eine wohldurchdachte Rhythmisierung bestimmt ist, in der sich Phasen der Unterstützung und Phasen der Herausforderung abwechseln. Eigenverantwortliche, selbstgesteuerte sowie kooperative Lernformen bilden die methodisch- didaktischen Grundpfeiler dieser Intervention.

Eine Maßnahme gilt als nachhaltig, wenn es zu einer Verknüpfung kognitiver und emotionaler Prozesse kommt, da hierdurch handlungswirksame Veränderungen erzielt

werden können (Lipowsky, 2004). Die KMDD nimmt sich affektiven und kognitiven Aspekten des moralischen Urteils an, wodurch einer dinglichen Trennung der Verhaltensbereiche vorgebeugt wird. (vgl. Lind, 2003, S.40). Darüber hinaus geht mit dem Ziel der eigenständigen Auseinandersetzung mit semi-realen Dilemmata die Hoffnung einher, dass Handeln der Schüler positiv zu beeinflussen, damit sie zunehmend befähigt werden, strittige Themen sachlich unter Einbezug von Argumenten und unter Ausschluss von Autoritäten zu diskutieren. Die Erfahrungswelt der Schüler findet dabei stets Berücksichtigung.

6.3.2 Gütekriterien für die Interventionsmaßnahme zur Förderung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit

Das vorliegende Kapitel widmet sich der Darlegung von interventionsbezogenen Gütekriterien nach Hager und Hasselhorn (2000). Den Autoren folgend werde die Güte der Qualität von Interventionsmaßnahmen durch die Berücksichtigung spezifischer Kriterien bestimmt. Sie führen sieben Gütekriterien an, welche zunächst allgemein und später hinsichtlich der Berücksichtigung innerhalb der eigenen Intervention Erläuterung finden.

1. Ethische Legitimierbarkeit

Diesem Gütekriterium folgend sollten die Ziele und Teilziele einer pädagogischen Intervention stets ethische Legitimität besitzen. Eine dezidierte Offenlegung der zugrundeliegenden Werte und Normen ist hierfür grundlegend (Hager & Hasselhorn, 2000).

Die eigene Intervention nimmt sich dieser Forderung an, indem die lernspezifischen Ziele in Form von konkret abrechenbaren Lernzielformulierungen unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenrichtlinien des sächsischen Lehrplans für das Fach Ethik der Schulleitung vorgelegt wurden. Auch den Schülerinnen und Schülern wurden die phasenspezifischen Ziele der einzelnen Unterrichtssequenzen offeriert. Im Wesentlichen basiert die Intervention auf Bildungs- sowie Erziehungszielen der Kultusministerkonferenz, wonach Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden sollen, selbstständig und in Anlehnung an moralische Werte und Normen differenziert zu urteilen. Ein weiteres allgemeines Bildungsziel der Schule, das mit der Intervention einhergeht, stellt die Erziehung zu Toleranz und

Achtung vor der Würde des Menschen und der Respekt gegenüber anderen Überzeugungen dar. Der Beschluss der KMK verdeutlicht, dass sowohl die Vermittlung leistungsbezogener Kompetenzen als auch die „Persönlichkeitsbildung“ zentrale Ziele allgemeinbildender Schulen sind (KMK, 2005, S.7). Die Intervention nimmt sich beiden Bereichen an, wenngleich der persönlichkeitsbildende Aspekt besondere Betonung findet.

2. Theoretische Fundierung

Interventionsmaßnahmen sollten sich gemäß diesem empirischen Gütekriterium auf psychologische Gesetze und wissenschaftliche Theorien beziehen, die sich in den Inhalten der Maßnahme sowie in der Vermittlungsmethode widerspiegeln (Hager & Hasselhorn, 2000).

Die eigene Intervention basiert im Wesentlichen auf den theoretischen Ansätzen zur kognitiven und moralischen Entwicklung von Piaget (1932) und Kohlberg (1964), die einen Zusammenhang zwischen dem moralischen und logischen Denken postulieren. Die daraus hervorgehende von Blatt (1975) entwickelte Dilemma-Methode, welche später von Lind überarbeitet und zur Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD) weiterentwickelt wurde, bilden das pädagogisch-didaktische Fundament der Intervention zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit. Die der KMDD immanenten Prinzipien der *Gleichwürdigkeit* (Beteiligung aller am Lernprozess), des *konstruktivistischen Lernens* (aktives Lernen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt) und der *Affektregulation* (Wechsel von herausfordernden und unterstützenden Phasen) finden gleichermaßen Beachtung und stellen das pädagogisch-didaktische Grundgerüst der Intervention da (vgl. Teilkapitel 4.1). Die bereits ausführlich dargelegten Kompetenzprofile für Lehrpersonen von Oser et al. sind als persönlichkeitsbezogene pädagogische Leitbilder für die ausführenden Lehrerinnen und Lehrer zu verstehen (vgl. Teilkapitel 5.3.1). Berücksichtigung finden Fähigkeiten, die sich auf das Praktizieren von moralischer Sensitivität, das Initiieren von prosozialen Verhaltensweisen und diagnostische Kompetenzen beziehen. Jene Prinzipien sollten verinnerlicht und in spezifische Reflexions- und Evaluationsprozesse einbezogen werden.

Die vorliegende Intervention fußt in Anbetracht ihrer Grobziele (Erwerb von Methoden- und Sozialkompetenz, Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit) und aufgrund der zur Anwendung gebrachten Unterrichtsmethoden, die auf Eigenverantwortung und selbstgesteuertes Lernen setzen, auf einer gemäßigt konstruktivistischen Lerntheorie mit einem instruktiven Anteil. Lernen wird in dieser Denkweise als ein konstruktiver Prozess verstanden. Wissen werde folglich nicht passiv aufgenommen, sondern aktiv erzeugt. So gesehen lernt jeder auf der Basis seiner individuellen Erfahrungen unter Einbezug verinnerlichter Werte, Überzeugungen und Vorerfahrungen (Hasselhorn & Gold, 2006). Der konstruktivistische Ansatz findet innerhalb der Intervention in doppelter Hinsicht Anwendung. Zum einen werden moralische Zwangslagen nicht systematisch von der Lehrperson dargeboten, sondern eigenständige innerhalb kooperativer Lernprozesse entdeckt (Tulodziecki et al., 2009, S. 27). Menschen verstehen unter Moral bzw. moralisch-demokratischen Ansätzen nicht immer das Dasselbe. Ihre Auffassungen gehen dies betreffend zuweilen auf der Grundlage ihrer individuellen Vorerfahrungen weit auseinander. Die Interaktion und Konfrontation mit gegensätzlichen Meinungen und Erfahrungen sind ausschlaggebend dafür, wie und ob das Gelernte verinnerlicht und möglicherweise weitergeführt wird. Entscheidend hierfür sei zudem die eigene Perspektive auf den Lerninhalt und die dafür vorgesehene Vermittlung. Es gilt, sich zu motivieren, sich selbst zu organisieren und sich gewisser Schemata bewusst zu werden, um diese handlungswirksam umsetzen zu können. Die Intervention setzt im Besonderen auf die Interaktion mit Gleichaltrigen und der selbstständigen Auseinandersetzung mit semi-realen Dilemmata. Dabei übernehmen die Lernenden von Anfang an Verantwortung für ihren Lernprozess (Reich, 2010, S. 266).

Zum anderen spiegelt sich der konstruktivistische Ansatz im Lerngegenstand selbst wider, da moralische Zwangslagen keine naturhaften Phänomene sind, die unabhängig vom Menschen existieren, sie werden von ihm selbst konstruiert. Wir empfinden sie als solche ausschließlich auf der Basis individueller moralischer Wertvorstellungen. Ein Dilemma an sich gibt es somit nicht, da dies stets im Auge des Betrachters liegt (Lind, 2006 a). Eine Handlung kann somit nicht per se als moralisch oder unmoralisch erachtet werden, eine derartige Bewertung wird erst durch das individuelle Urteil konstruiert. Diese Konstruktionen sollten daher durch kollektive

Erfahrungen und Diskussionen zusammengetragen und aufeinander abgestimmt werden. Der Phase der Klärung des Dilemma-Kerns kommt somit innerhalb der moralischen Intervention besondere Aufmerksamkeit zu, indem Inhalts- und Verständnisfragen beantwortet und die Dilemma-Situation mit ihren sich diametral gegenüberstehenden Handlungsoptionen aus der Perspektive der Probanden in eigenen Worten wiedergegeben und präsentiert werden, um die moralischen Zwangslagen der Dilemmata erkennbar werden zu lassen. Dieser Prozess wird von der Lehrperson überwacht, um zu identifizieren, ob die einzelnen Gruppenmitglieder die Situation als moralische Zwangslage einstufen. Den Lerngruppen wird desgleichen Gelegenheit gegeben, gemeinsam differente „Moral - und Demokratie-Konstruktionen“ unter Ausschluss von Autoritäten zu erleben, wodurch eine spezifische Lernatmosphäre und ein hoher Grad an Offenheit erzeugt wird. Innerhalb der Intervention werden bewusst Unsicherheiten und abweichende Ansichten zugelassen und thematisiert, da sie grundlegend für die Dilemma-Methode sind.

Das lerntheoretische Prinzip der Selbstreflexion wird innerhalb der Intervention nicht nur auf Wissens- und Arbeitsfortschritte, sondern gleichsam hinsichtlich der Zusammenarbeit in den einzelnen Arbeitsgruppen angewendet (Tulodziecki et al, 2009, S. 251).

Die Lehrperson versteht sich innerhalb dieser Intervention als „Coach“ bzw. Lernbegleiter, der unterstützend zur Seite steht und den Lernprozess indirekt steuert.

3. Wirksamkeit oder Effektivität

Hierunter verstehen Hager und Hasselhorn (2000) die tatsächliche Erreichbarkeit der angestrebten Veränderungen. Die Überprüfung dieses Kriteriums wird der Evaluationsforschung zugeschrieben (Mittag & Hager, 1998).

In Bezug auf die vorliegende Intervention erfolgt sowohl eine Prozess- als auch Ergebnisevaluation. Hierbei geraten vor allem die Durchführbarkeit der Maßnahme und die Effekte auf die Förderung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit in den Blickpunkt der Betrachtungen.

Die Prozessevaluation widmet sich vornehmlich der zeitlichen Ausgestaltung von spezifischen Unterrichtsphasen und dem Verhältnis von zur Verfügung gestellter und

genutzter Lernzeit und der Akzeptanz der Intervention. Die gewonnenen Daten der differenten Unterrichtsformate werden einander gegenüber gestellt. Darüber hinaus liefern strukturierte Beobachtungen Befunde zur Qualität der Diskussionen, die stets unter der Maßgabe des Formatvergleichs erfolgen.

In der ergebnisbezogenen Evaluation werden die Effekte der Interventionsmaßnahme untersucht. Diese werden an Hand eines standardisierten experimentellen Fragebogens (Moralischer Urteil Test) erhoben. Mittels dieses Tests kann der konkrete Lernzuwachs hinsichtlich der Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens in Form des erreichten C-Score-Wertes, welcher eine Ausprägung von null bis hundert aufweist, ermittelt werden (Lind, 2002). Durch Vorher-Nachher-Messungen werden Differenzwerte gebildet, die den tatsächlichen Lernerfolg widerspiegeln. Auch hierzu erfolgen unterrichtsformatbezogene Gegenüberstellungen, um einen dies betreffenden möglichen Einfluss bestimmen zu können.

4. Bewährung in der Praxis

Interventionsmaßnahmen müssen sich in der Praxis bewähren und innerhalb dieses wirklichkeitsentsprechenden Kontexts ihre Wirksamkeit entfalten (Hager & Hasselhorn, 2000).

Diesem Gütekriterium kann das Interventionsprogramm im Besonderen Rechnung tragen, da die theoretische Gesamt- und Teilkonzeption stets in der unterrichtlichen Praxis erprobt und somit systematisch weiterentwickelt werden konnte. Die steten praktischen Erprobungsphasen an zwei verschiedenen Sekundarschulen zeichnen diese Intervention aus.

5. Verlässlichkeit der Wirksamkeit unter Standard-Randbedingungen

Die Durchführung einer Intervention wird für gewöhnlich unter Standard-Randbedingungen zur Anwendung gebracht, welche bei der Konzeption unbedingt Berücksichtigung finden müssen (Hager & Hasselhorn, 2000).

Das Interventionsprogramm wird ausführlich hinsichtlich seiner methodisch-didaktischen Umsetzung beschrieben. Es liegen konkrete Stundenentwürfe mit entsprechenden Aufgaben- und Instruktionsformulierungen, Erwartungsbilder

bezüglich der Lehrer- sowie Schüleraktivitäten und des Materialeinsatzes vor, welche eine standardisierte Durchführung gewährleisten.

6. Wirtschaftlichkeit

Interventionsprogramme sollten sowohl hinsichtlich personeller als auch finanzieller Ressourcen eine gewisse Verhältnismäßigkeit in Bezug auf die zugrundeliegenden Ziele aufweisen (Hager & Hasselhorn, 2000, S. 79).

Die moralerzieherische Intervention wird aufgrund mangelnder personeller Ressourcen von der Versuchsleiterin durchgeführt und gemeinsam mit einem schulansässigen Lehrer evaluiert, der ausschließlich mit den Evaluationsprotokollen vertraut gemacht werden musste, wodurch dem Kriterium der Wirtschaftlichkeit nachgekommen werden kann.

7. Routinisierbarkeit und Adaptivität

Eine Intervention sollte Hager und Hasselhorn (2000) folgend im Hinblick auf ihre Durchführbarkeit unabhängig von bestimmten Person sein, die sie zur Anwendung bringt. Darüber hinaus sollte sie ohne einen unverhältnismäßigen Aufwand erlernbar sein.

Diesem Kriterium kann nur teilweise nachgekommen werden, da bisher nur eine Interventionsbeschreibung mit Lehrerleitfaden vorliegt. Ein entsprechendes Lehrermanual müsste noch angefertigt werden, damit Lehrpersonen das Programm eigenständig umsetzen können. Bisher wurde das Programm nur von einem Lehrer zur Anwendung gebracht.

6.4 Beschreibung der moralerzieherischen Intervention

Nachfolgend soll die Planung und Durchführung der moralerzieherischen Intervention, welche auf die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit abzielt, ausführlich dargestellt werden. Eine erste Annäherung an diese Thematik erfolgte bereits im Rahmen meiner Staatsexamensarbeit. Die Unterrichtseinheit wurde fortan erprobt, evaluiert und modifiziert, um die Sequenz zu optimieren und an die vorherrschenden zeitlichen Rahmenbedingungen anzupassen. Auf der Grundlage von Schülerrückmeldungen und Hospitationen entfaltete sich eine Intervention, die sowohl innerhalb eines verteilenden als auch komprimierten Unterrichtsformats Anwendung finden kann. Den Ausgangspunkt bildet eine detaillierte Lernstands- sowie Bedingungsanalyse, auf der sich die Unterrichtseinheit entfaltet. Die Sequenz ist zwar auf die entsprechenden Versuchsgruppen abgestimmt, weist jedoch konkrete Differenzierungsmöglichkeiten auf, um sie an das Lernniveau verschiedenster Klassen der Sekundarstufe I anpassen zu können. Im Anschluss daran werden die didaktisch-methodischen Überlegungen und Entscheidungen begründet. Abschließend erfolgt die Darlegung der Einzelstunden.

6.5 Bedingungsanalyse

Eigene Tätigkeit

Seit dem Schuljahr 2011/2012 wurden die Schülerinnen und Schüler der 8. und 9. Klassen der Kontroll- und der Experimentalgruppe von der Versuchsleiterin unterrichtet. Beide Lerngruppen sind der Lehrperson auf der Basis eines guten Lehrer-Schüler-Verhältnisses, das von Respekt und Vertrauen geprägt ist, hinreichend bekannt. Auf dieser Grundlage entfaltet sich eine differenzierte Lernstands- sowie Bedingungsanalyse, die nachfolgend Beachtung finden soll.

Klassenanalyse

Die Experimentalgruppe der Studie setzt sich aus zwei auf den Realschulabschluss bezogenen Lerngemeinschaften der Klassenstufen 8 und 9 zusammen, welche aus insgesamt 37 Schülern bestehen. Davon nehmen 35 Lernende regulär am Ethikunterricht teil. Das Verhältnis von Mädchen und Jungen kann als ausgewogen bezeichnet werden (20 Mädchen, 17 Jungen). Die Jugendlichen sind zwischen 13 und

16 Jahre alt. Die Kontrollgruppe konstituiert sich ebenfalls aus zwei Klassen der 8. und 9. Jahrgangsstufe. Allerdings handelt es sich bei der 9. Klasse um eine auf den Hauptschulabschluss bezogene Lerngemeinschaft. Die Kontrollgruppe besteht aus 23 Teilnehmern, davon sind 12 weiblichen und 11 männlichen Geschlechts. Die Altersstruktur entspricht der der Experimentalgruppe. Alle Schülerinnen und Schüler wurden regulär eingeschult und durchliefen eine normale Schullaufbahn. Ein Jugendlicher der Kontroll- und zwei der Experimentalgruppe mussten die Klasse fünf wiederholen.

Es handelt sich um weitestgehend freundliche und interessierte Klassen, die dem Fach Ethik aufgeschlossen gegenüberstehen. Besonderes Interesse bekunden die Lernenden hinsichtlich der argumentativen Auseinandersetzung mit lebensnahen Lerninhalten. Sie diskutieren gerne über Themen, die ihre Lebenswelt berühren. Das Darlegen ihres eigenen Standpunktes ist den Schülern sehr wichtig und sollte daher stets beachtet werden.

Im Ethikunterricht herrscht zumeist eine angenehme Lernatmosphäre, welche auf gegenseitigem Respekt und Akzeptanz gründet. Der Großteil der Schüler versteht es, sich vernünftig und sachbezogen mit anderen Auffassungen auseinanderzusetzen. Fast alle Lernenden sind in der Lage, ihre eigene Meinung begründet darzulegen und auf Gegenargumente angemessen zu reagieren. Sie können sich gegenseitig zuhören sowie offen ihre Meinung äußern. Es hat sich gezeigt, dass einige Schüler die eigenen Prinzipien in einem sozialen Kontext artikulieren können, auch wenn Widerstreiter der eigenen Meinung anwesend sind oder Freunde bzw. Mitschüler eine andere Meinung vertreten. Dennoch sollte an der Fähigkeit gearbeitet werden, die Argumente anderer zu akzeptieren, auch wenn diese befremdlich erscheinen oder von Schülern stammen, denen man nicht besonders wohlgesonnen ist. Diese Tendenzen treffen im Besonderen auf die 8. Klassen der Experimental- und Kontrollgruppe zu.

Alle Teilnehmer sind in der Lage, sich selbstständig zu unterschiedlichen Sichtweisen einen eigenen Standpunkt zu erarbeiten und diesen durch zumeist nachvollziehbare Begründungen zu untermauern. Jedoch sollten die Schülerinnen der 9. Hauptschulklasse genügend Mut aufbringen, ihre durchaus interessanten Argumentationsbeiträge der Klasse darzulegen. Die betreffenden Mädchen wirkten

zuweilen recht unsicher, es bedurfte daher zusätzlicher Ermutigungen durch den Lehrer. Aber auch die Schülerinnen der 8. Klasse, welche der Experimentalgruppe zugeordnet wurden, praktizierten bisher eine gewisse Zurückhaltung.

Wenige Wochen vor Beginn der Intervention setzten sich alle an der Untersuchung beteiligten Adoleszenten überblicksartig mit den Termini Normen und Werte auseinander. Innerhalb jener Unterrichtssequenz eigneten sich die Schüler Wissen an, welches für die Auseinandersetzung mit Dilemmata grundlegend ist. Zunächst stand die Definition des Begriffes Moral im Mittelpunkt. Mithin wurde den Jugendlichen die orientierende Funktion von Normen und Werten bewusst gemacht. Sie setzten sich kultur- und zeitspezifisch mit unterschiedlichsten Wertevorstellungen auseinander, so dass die Notwendigkeit der Veränderung von Normen und Werten deutlich wurde. Dabei reflektierten sie über ihre persönlichen moralischen Prinzipien unter Berücksichtigung ihrer eigenen Lebensziele. Innerhalb dieses Kontextes sollten sich die Lernenden der eigenen Hierarchie ihrer moralisch-ethischen Grundsätze bewusst werden. Daran angeschlossen geriet die Auseinandersetzung mit differenten Begründungen für moralische Normen und Werte in den Blickpunkt der Betrachtungen. Den Adoleszenten konnte mittels verschiedener Situationen bewusst gemacht werden, dass sich Werte widerstreitend gegenüberstehen können. Die Schüler wurden somit für die daraus resultierenden moralischen Konfliktsituationen sensibilisiert.

Eine Dilemma-Diskussion erfolgte in den betreffenden Klassen bereits zu Beginn des Schuljahres zum Thema Freundschaft, so dass ihnen die grundsätzlichen Abläufe hinlänglich bekannt sein dürften. Die vorab skizzierten didaktisch-methodischen Grundsätze sowie ein daran orientiertes Ablaufschema konnten nicht vollends berücksichtigt werden, da hierfür lediglich eine 45-Minuten-Stunde zur Verfügung stand. Inwiefern zuvor nach diesem Schema Dilemmata diskutiert wurden, lässt sich nicht genau belegen. Die Schüler sind jedoch durch Erfahrungen aus dem Deutschunterricht darin geübt, sich sowohl argumentativ als auch sachlich mit kontroversen Themen auseinanderzusetzen. Der Ablauf und die Regeln von Plenumsdiskussionen sind ihnen nicht unbekannt und finden zumeist Berücksichtigung. Während der vorgeschalteten Dilemma-Diskussionen zeigte sich, dass die meisten Lernenden in der Lage sind, Argumente zu formulieren und zu

vertreten, die nicht der eigenen Meinung entsprechen müssen. Auffällig wurde jedoch, dass es den Schülern Schwierigkeiten bereitet, ihre eigenen Prinzipien nach der Wichtigkeit und Angemessenheit zu differenzieren. Außerdem muss mit den Teilnehmer daran gearbeitet werden, ihre persönlichen Argumente kritisch zu betrachten und in Reflexionsprozesse einzubeziehen.

Die vorangestellten Diskussionen sollten in Vorbereitung auf die Intervention größtenteils von den Teilnehmern selbst gesteuert werden. Hierzu wurden Schülermoderatoren eingesetzt, die sich hauptsächlich der Einhaltung der Kommunikationsregeln und der Steuerung des Austauschs von Pro- und Kontra-Argumenten annahmen. Der externe Beobachter und der Testleiter konnten sich weitestgehend zurückziehen und die Plenumsdiskussionen mit Hilfe des hierfür angefertigten Beobachtungsprotokolls auswerten und dokumentieren. Innerhalb dieser Phase wurde das Messinstrument erprobt und verbessert. Der für die späteren Erhebungen vorgesehene externe Beobachter wurde in diesen Prozess mit eingebunden, so dass ihm das betreffende Instrument gut vertraut war.

Auf der Grundlage dieser ersten Beobachtungen kristallisierte sich heraus, dass die Diskussionen zunächst schwer in Gang kamen. Jedoch entstand nachdem ersten Austausch der Pro und Kontra- Argumente eine gewisse kommunikative Dynamik. Es herrschte zumeist eine angenehme Lernatmosphäre vor. Zuweilen glitten die Diskutanten ins Persönliche ab. Die Modertoren intervenierten in solchen Momenten, so dass eine prinzipiell sachliche Diskussion gewährleistet werden konnte. Die Schülerbeteiligung war in beiden Jahrgangsstufen nicht vollends zufriedenstellend. Es beteiligten sich durchschnittlich 4 Schüler pro Klasse kontinuierlich an den Diskussionen.

Erste Beobachtungen zeigten, dass sich der Großteil der Schülerargumente an interpersonalen oder gesellschaftlichen Erwartungen und Regeln orientierten. Die Schüler verstehen sich als Teil einer Gemeinschaft. Sie sind alle in der Lage, eine *Dritte- Person-Perspektive* einzunehmen. Ihre Urteilsbildung orientierte sich vornehmlich an stereotypen Rollenerwartungen und Normen des sozialen Umfeldes. Ein Verhalten wird hierbei als gut erachtet, wenn es anderen, vor allem der Peer Group, imponiert und von ihr befürwortet wird. Die Orientierungsgrundlage stellt für

die zwei Jahrgangsstufen der Gewinn eines positiven Selbstbildes dar (Garz, 1996, S. 59).

Gesetze und ihre Einhaltung bildeten für einige wenige Schüler der 9. Haupt- und Realschule den zentralen Punkt ihrer moralischen Orientierung. Richtungweisend waren für sie vor allem komplexe soziale Rollen und die damit einhergehenden Pflichten bzw. Funktionen. Für sie ist gut, was in der Gesellschaft als gut gilt.

Das Agieren in verschiedenen Sozialformen ist für die Teilnehmer nicht ungewohnt. Im Verlauf von Gruppen- und Partnerarbeitsphasen treten kaum Schwierigkeiten auf. Das Sozial- und Kommunikationsverhalten innerhalb der Klassen kann als positiv eingeschätzt werden. Der Großteil der Schüler ist in der Lage, sich über längere Zeit auf konstruktive Weise in ein Team zu integrieren. Alle Schüler der Experimental- und Kontrollgruppen verfügen über geeignete Kooperationsfähigkeit. Teamkonstellationen können sowohl von den Schülern selber vorgenommen als auch von der Lehrperson bestimmt werden, ohne dass Probleme auftreten. Spezielle Verhaltensregeln für die Gruppen- und Partnerarbeit wurden bereits mit den Schülern entwickelt. Diese Regeln sind während der kooperativen Arbeitsphasen präsent, so dass bei Bedarf auf sie verwiesen werden kann. Der Umgangston ist während der kooperativen Arbeitsphasen zumeist von Respekt und Toleranz geprägt. Gut entwickelt sind die Selbstdisziplinierungs- und Selbstorganisationsfähigkeiten der Lernenden, welche für diese Unterrichtseinheit unabdingbar sind.

Nicht unerwähnt bleiben soll, dass es sich bei den achten Klassen um leistungsstarke Lerngemeinschaften handelt, die zumeist bemüht sind, bestmögliche Ergebnisse zu erzielen. Selten kommt es in den Klassen zu Disziplinproblemen. Als etwas leistungsschwächer und undisziplinierter können die 9. Klassen charakterisiert werden. Insbesondere die auf den Realschulabschluss bezogene Lerngruppe weist im Hinblick auf ihre Lernbereitschaft Mängel auf. Das schulische Engagement einiger Schülerinnen und Schüler ist häufig interessenbezogen und von der Lehrperson abhängig.

6.6 Didaktisch-methodische Überlegungen und Entscheidungen

Begründungszusammenhang

Relevante Lerninhalte für die Intervention der Klassenstufen 8 und 9:

- Das menschliche Leben ein Weg
- Werte und Normen

Die Rahmenrichtlinien des Sächsischen Lehrplans für das Fach Ethik schreiben jeweils drei bis vier Lernbereiche mit Pflichtcharakter und drei Lernbereiche mit Wahlpflichtcharakter vor. Die für diese Studie relevante Unterrichtsreihe lehnt an das Wahlpflicht Thema „Werte und Normen“ der Klassenstufe 8 und an das Pflichtthema „Das menschliche Leben – ein Weg“ an. Den Vorgaben wird insofern entsprochen, als dass die Schüler sich zu Problemen des gesellschaftlichen Lebens eine eigene Position erarbeiten. „Sie denken über ethische Fragen nach und werden sich der Bedeutung verantwortlichen Entscheidens bewusst.“ (Sächsischer Lehrplan S. 22). Der Betrachtung von Wertkonflikten kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Die Schüler setzen sich mit verschiedenen semirealen Dilemmata auseinander und untersuchen sie hinsichtlich der ihr immanenten Wertekonflikte. Dabei versetzen sie sich in die Lage des Entscheidungsträgers und überprüfen die möglichen Handlungsoptionen unter Einbezug verschiedener Argumente. Die Auseinandersetzung mit Gegenargumenten steht dabei im Zentrum. Eine explizite lernbereichsspezifische Zuordnung der Dilemma-Methode ist nicht möglich. Vielmehr bietet sich eine themenbezogene Durchführung an. Doch nicht nur der Ethikunterricht, sondern auch andere Fächer weisen eine Vielzahl an thematischen Anknüpfungspunkten auf, um derartige Diskussionen innerhalb eines Fachkontextes ähnlich des vorgestellten VaKE – Ansatzes zu entfalten. Da jedoch die spezifischen Intentionen und Strukturen des Dilemmas in der zu beschreibenden Intervention Beachtung finden sollen und diese wiederum an bestimmte Begrifflichkeiten und ethische Prinzipien gebunden sind, wird die Unterrichtseinheit zur Förderung des moralischen Urteils dem Fach Ethik zugeordnet.

Relevanz des Themas

Moralische Fähigkeiten sind in unserer schnelllebigen Welt, die einem steten sozialen sowie technisch-wissenschaftlichen Wandel unterliegen, mehr gefordert als in vergangener Zeit. Normkonformität bzw. zur Gewohnheit gewordene Lösungen erweisen sich zunehmend als unzureichend. Daraus resultiert die Notwendigkeit einer kognitiv- entwicklungsorientierten moralischen Bildung (vgl. Kapitel 2.2, 2.4).

Jugendliche werden in ihrem Leben immer wieder vor schwierige Entscheidungen gestellt und treffen dabei auch zwangsläufig auf Dilemma-Situationen. Sie werden bemerken, dass moralische Prinzipien oder Ideale miteinander in Konflikt geraten können. Dilemmata und Konflikte sind im Alltag leider oftmals untrennbar miteinander verknüpft und somit häufig die Ursache für inter-personale oder auch intra- personale Konflikte. Die Lösung dieser Dilemmata unter Einbezug von moralischen Prinzipien, in Anlehnung an nachvollziehbare Argumentationen, stellt einen wichtigen Schritt zu ihrer Beilegung dar. Den Schülern soll bewusst werden, dass es nicht immer um die Frage von Moral oder Unmoral geht, sondern um die nachhaltige und mithin angemessene Lösung von Problemen, die sogar durch Moral selbst aufgeworfen werden können. Die Fähigkeit, moralische Dilemmata zu lösen, stellt eine Schlüsselqualifikation dar. Die Art, wie man mit solchen Konfliktsituationen umgeht, hat eine enorme Bedeutung für unser Verhalten in unzähligen Lebensbereichen, wie etwa in Familie, Schule und Beruf. Kompetenzen dieser Kategorie wirken sich, wie mittlerweile nachgewiesen werden konnte, auf die Einhaltung von Regeln, das Hilfeverhalten gegenüber anderen Menschen und den Einsatz für demokratische Grundrechte aus. (vgl. Lind, 2009, S. 19)

Die Entwicklung und Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit von Heranwachsenden stellt folglich eine wichtige Qualifikation dar, welcher ebenso viel Bedeutung zukommen muss wie dem Erlernen von Lesen, Schreiben oder Rechnen.

Didaktische Reduktion

Der Begriff Moral wird innerhalb dieses Kontextes als Fähigkeit verstanden, die eigenen moralischen Ideale konsistent und in Bezug auf die entsprechende Situation angemessen zu beurteilen.

In der Unterrichtssequenz zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit werden die Schüler mit drei verschiedenen semirealen Dilemma- Geschichten konfrontiert.

Jeder Gruppe wird ein Dilemma zugeteilt, welches entsprechend des empfohlenen Ablaufschemas analysiert und diskutiert werden soll. Die Schüler setzen sich zunächst mit dem Inhalt auseinander und treffen in einer Spontanabstimmung eine erste Entscheidung. Danach erfolgt die Erarbeitung von Pro- und Kontra-Argumenten. Hierbei teilt sich das Team nochmals auf. Daran schließt der Austausch der Argumente an. Zum Schluss erfolgt abermals eine Abstimmung, bei der die Lernenden ihre eigene Meinung kundtun können.

Thematische Schwerpunkte der semirealen Dilemma-Geschichten sind „Videoüberwachung auf dem Schulhof“, „Krieg gegen den Terror“ und „Darf eine 13-Jährige sterben“ (siehe Anhang). Diese konkreten Texte wurden ausgewählt, da sie anschaulicher und mithin motivierender als hypothetische Dilemma-Geschichten sein dürften und die Lebenswelt der Schüler zuweilen tangieren. Simultan geht damit die Chance einher, dass die gewonnen Einsichten bzw. Urteilsperspektiven Einfluss auf das persönliche Handeln der Schüler nehmen könnten. Darüber hinaus erfordert die Auseinandersetzung mit semirealen Dilemmata relativ wenig fachliches Hintergrundwissen.

Nachdem sich die Lernenden eingehend mit den Dilemmata auseinandergesetzt haben, begeben sie sich an die Planung und Vorbereitung der Präsentationen. Sie sind aufgefordert, ihr spezifisches Dilemma anschaulich, in Kombination aus Bild und Text, zu visualisieren, um auf dieser Grundlage die konfligierenden Entscheidungsoptionen darlegen zu können. Dazu erhalten sie entsprechendes Präsentationsmaterial (Plakate, farbige Plakatstreifen, Bildmaterial, Stifte, Kleber, Scheren). Mit Hilfe eines vorbereiteten Beispiels zeigt der Lehrer richtungsweisend vor Beginn der Gruppenarbeit auf, wie eine derartige Präsentation aussehen könnte und worauf es dabei ankommt. Als Beispiel fungierte das Dilemma „Jürgens Problem“ (siehe Anhang). Zu einer Auseinandersetzung mit jenem Dilemma kam es nicht, da es hierbei lediglich um die Präsentationsmodalitäten ging.

Nachdem allen Schülern die Anforderungen klar sind, begeben sie sich an die Präsentationsvorbereitungen. Auf einem Arbeitsblatt sind die entsprechenden Arbeitsschritte visualisiert (siehe Anhang). Die Aufgaben werden entsprechend der leistungsspezifischen Fähigkeiten der Schüler verteilt. Eine gerechte Arbeitsverteilung ist in Anbetracht der zeitlichen Vorgaben unerlässlich. Somit ist

jedes Gruppenmitglied animiert, sich aktiv zu beteiligen. Eine vom Lehrer vorab vorgenommene Einteilung ist natürlich auch denkbar, gerade bei Lerngemeinschaften, denen die Selbst- und Fremdeinschätzung schwer fällt.

Nach Beendigung der Präsentationsvorbereitungen werden in Wiederholung die Diskussionsregeln, insbesondere die Ping-Pong-Regel, in den Mittelpunkt der Betrachtungen gerückt. Den Teilnehmern wird eine Beispieldiskussion von Lind mit Schülern einer Hauptschulklasse in Form einer Filmsequenz vorgeführt. Ihre Aufgabe besteht darin, mit Hilfe entsprechender Beobachtungsaufgaben die Diskussion zu analysieren, um auf dieser Grundlage eigene Diskussionsregeln abzuleiten, welche schriftlich festgehalten und im Klassenraum Visualisierung finden. Durch diese Auseinandersetzung wird den Schülern die Notwendigkeit der Einhaltung von Kommunikationsregeln näher gebracht. Im Anschluss daran begeben sie sich an die letzten Vorbereitungen ihrer Präsentationen. Es werden verschiedene Rollen (Moderator, Materialmanager, Diskussionsleiter, Gruppenbeauftragter) und Aufgaben verteilt, welche ebenfalls auf dem Arbeitsblatt zu finden sind. Die Schüler sind aufgefordert, in Anlehnung an ihre individuellen Fähigkeiten die Aufgaben zu vergeben. Für Klassen, denen die Selbsteinschätzung schwer fällt, können natürlich die entsprechenden Zuordnungen bereits durch den Lehrer vorgenommen und auf der Kopie vermerkt werden. Jeder Teilnehmer erhält eine aktive Rolle. Die Gruppen haben anschließend die Möglichkeit, ihre Präsentation einmal durchzuspielen. Während dieses Prozesses werden sie gegebenenfalls auf organisatorische Mängel aufmerksam und können mögliche Defizite beheben.

Nach jenen eingehenden Vorbereitungen beginnen die Plenumsdiskussionen. Die Organisation und Durchführung der Diskussion obliegt der präsentierenden Gruppe. Sie erhielten vorab Hinweise bezüglich des Ablaufschemas und der Gliederung der Dilemma-Diskussion, um entsprechend dieser Vorgaben ihre Präsentation und Diskussion vorzubereiten. Die Lehrperson hält sich weitestgehend zurück und überlässt die Selbstregulation den Schülern. Sie greift einzig und allein bei erheblichen Disziplinproblemen oder einer zu einseitigen Betrachtung ein. Dabei findet die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion, die sich auf den wechselseitigen Austausch von Pro- und Kontra-Argumenten stützt, Anwendung.

Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, die Unterrichtssequenz schriftlich zu reflektieren. Den Abschluss der Unterrichtssequenz bilden der Moralische Urteil-Test (MUT), das Lehrerfeedback und die Würdigung der Arbeitsergebnisse.

6.7 Didaktisch-methodischer Kommentar zur moralischen Intervention

Ziel der Unterrichtsreihe ist die Förderung der moralischen Urteilskompetenz im Kontext semi-realer Dilemmata. Ein zentraler Bestandteil der vorliegenden Sequenz ist daher die Analyse des Dilemmas und die Auseinandersetzung mit Selbigem, sowohl im Plenum als auch in Kleingruppen. Um den Inhalt jenes moralischen Konflikts diffizil erschließen bzw. analysieren zu können, sind die Schüler aufgefordert, die jeweilige Dilemma-Situation durch eine angemessene Präsentation, die sich gewissen Visualisierungsprinzipien annimmt, darzulegen. Hierzu erhalten sie entsprechende Präsentationsmaterialien (Plakate, Bilder, Stifte, Buntpapier) und Durchführungsanregungen. Eingesetzt wird die Konstanzer Methode, welche mehrfach experimentell bezüglich ihrer Effektivität überprüft wurde und gute Ergebnisse erzielte.

Im Fokus der Unterrichtseinheit steht die Förderung moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit. Die Sequenz umfasst 7 Unterrichtsstunden und wird in zwei neunten und in zwei achten Klassen durchgeführt. Es handelt sich dabei um eine sowohl handlungs- als produktionsorientierte Unterrichtsreihe, die sich schwerpunktmäßig der Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz widmet. Die Schüler arbeiten größtenteils selbstständig in ihren Gruppen. Jede Stunde erhalten sie Teamaufträge, welche den Arbeitsprozess strukturieren und klare Zielvorstellungen beinhalten. Den Lernenden obliegt die Arbeits- und Zeiteinteilung, wobei der Beginn der Unterrichtsstunden stets der Lernzielorientierung und Motivierung dient. Im Abstand von zwei bis drei Stunden werden mündliche sowie schriftliche Reflexionen vorgenommen, welche der Effektivierung des Gruppenprozesses zuträglich sein dürften. Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Unterstützung bilden den Rahmen jener Interventionsmaßnahme.

Die erste Stunde dient der Vermittlung von Basiswissen im Hinblick auf die Definition des Begriffs Dilemma. In dieser Phase soll ein erstes Begriffsverständnis angebahnt werden.

Daraufhin erfolgt die Lernzielorientierung für die Unterrichtseinheit und eine erste Motivierung. Die Schüler erfahren nun, dass sie sich in den nächsten Stunden selbstständig mit verschiedenen semi- realen Dilemmata auseinandersetzen und auf der Grundlage einer Präsentation ihres Dilemmas eine Diskussionsrunde im Plenum leiten dürfen. Bevor die Gruppeneinteilung erfolgt, werden die vorhandenen Materialien, Sozialformen, Anforderungen und Regeln besprochen, der sich die Bekanntgabe der Gruppeneinteilung anschließt. Die Schüler werden zu heterogenen Arbeitsgemeinschaften (4 bis 5 Schüler) im Hinblick auf Leistungs- und Sozialkompetenz gruppiert, um den Erfordernissen der Binnendifferenzierung nachzukommen. Da es sich bei den Aufgaben um breitgefächerte Aufträge handelt, die sich auf kognitive und metakognitive Kompetenzen stützen, werden die Aufgaben bereits grob auf die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer unter Berücksichtigung ihrer besonderen Fähigkeiten verteilt. Überdies kommt das Prinzip der „Nummerierten Köpfe“ zum Einsatz, um einen strukturierten Gruppenprozess und eine positive Abhängigkeit zu gewährleisten. Jede Schülerin und jeder Schüler übernimmt hierdurch die Verantwortung für den Arbeitsprozess, da sie neben den Gruppenaufgaben zusätzliche organisationsbezogene Verpflichtung erhalten (Zeitmanager, Materialmanger, Kontrolleure des Arbeitsfortschrittes usw.). Diese spezifische Form der Zusammenarbeit wird im Anschluss an die Arbeitsphasen stets reflektiert. Die Wirksamkeit der Kombination von Verantwortungsübernahme und gezielten Reflexionsphasen konnte bereits, wie im Kapitel 4.5.1 dargelegt, empirisch nachgewiesen werden, weshalb diesem Prinzip innerhalb der Intervention im Besonderen nachgekommen wird.

Auf diese organisatorische Phase folgt die Dilemma- Diskussion in Kleingruppen. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich an dieser Stelle explizit mit ihrem spezifischen Dilemma auseinander. Hierzu erhalten sie klare Arbeitsanweisungen und Aufgabenstellungen (siehe Anhang), die dem Prozess der Analyse eine gewisse Struktur verleihen dürften. Zunächst lesen die Schüler die Dilemma-Geschichte und werden in einem ersten Arbeitsschritt dazu angehalten, eventuelle inhaltliche

Belange und Unklarheiten zu klären. Spontane Meinungsäußerungen zur Situation sollten bereits vor der weiteren Analyse durch eine erste Abstimmung schriftlich fixiert werden. Nachdem die Schüler das Dilemma erkannt haben, geht es an die Planung der Präsentation, welche den moralischen Konflikt veranschaulichen. Eine Beispielpäsentation durch den Lehrer liefert den Schülern erste Inspirationen und macht zudem auf die spezifischen Anforderungen aufmerksam. Nach diesen Vorgaben entwickeln die Jugendlichen eine Präsentation, in der sie mit eigenen Worten das Dilemma darstellen und entsprechend visualisieren (Wort, Bild).

Jede Gruppe präsentiert ihr Dilemma und leitet die dazu stattfindende Plenumsdiskussion nach dem vorgegebenen Ablaufschema. Abgerundet wird die Unterrichtssequenz mittels einer Abschlussreflexion des Gruppenprozesses durch die Schüler und eines Lehrerfeedbacks. Die Unterrichtseinheit wird durch die Nachher-Testung beendet.

Ziel dieser Unterrichtseinheit ist die intensive Auseinandersetzung mit verschiedenen Dilemma-Situationen, womit sich die Schüler in doppelter Hinsicht beschäftigen. Sie erschließen zum einen in ihrer Gruppe unter schriftlicher Anleitung ein Dilemma und diskutieren dieses unter Einbezug von Pro- und Kontra-Argumenten. Eine erweiterte Auseinandersetzung findet zum anderen durch die eigenständige Planung und Durchführung der Plenumsdiskussion statt, wodurch die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, selbstständig unter Ausschluss von Autoritäten strittige Themen strukturiert sowie unter Einhaltung gewisser Kommunikationsregeln zu diskutieren. Es erfolgt somit jeweils eine intensive Beschäftigung mit dem gruppeneigenen Dilemma und eine Annäherung an zwei weitere semireale Dilemmata als Diskutanten. Die Thematisierung der jeweiligen moralischen Zwangslage erstreckt sich aufgrund der differentiellen Intensivierung sowohl über zwei als auch eine Unterrichtsstunde, um beiden Formaten gleichermaßen hinsichtlich ihrer Vorzüge und Bedingungen nachkommen zu können. Die Plenumsdiskussionen sind so ausgerichtet, dass sie innerhalb einer 45 minütigen Unterrichtsstunde Umsetzung erfahren können. Die gruppenspezifischen Auseinandersetzungen nehmen in Anbetracht der tiefgreifenden Beschäftigung mit dem Dilemma und der Diskussionsvorbereitung zwei Stunden ein, die gleichwohl zusammenhängend als auch verteilt stattfinden können. Unterschiede zwischen den Formaten ergeben sich nur hinsichtlich der wiederholenden bzw.

anknüpfenden Phasen zu Beginn der Einzelstunden im 45-Minuten-Takt. Diese Phasen erübrigen sich innerhalb des komprimierten Formates.

Tabelle 6: Verlauf der Unterrichtseinheit

Stunde	Lerninhalt	Bemerkung
1	Einstieg/ Was ist ein Dilemma?	Gruppenarbeit / Einzelarbeit (Platzdeckchen-Methode)
2	Dilemmadiskussion in Gruppen	Gruppenarbeit → jede Gruppe setzt sich entsprechend des Ablaufschemas intensiv mit einem semirealen Dilemma auseinander
3	Planung und Vorbereitung der Präsentation und Plenumsdiskussion	→Gruppenarbeit: Aneignung von Grundwissen zur Präsentation, Erstellung eines Einleitungstexts, Veranschaulichungsmaterial
4-6	Durchführung der Plenumsdiskussion	Präsentation der Plakate
7	Abschlussgespräch Reflexion/ Feedback Nachher-Testung (MUT)	

6.7.1 Einstiegsstunde - Was ist ein Dilemma?

a) Verlaufsplanung / Lernziele

Tabelle 7: Verlaufsplanung und Lernziele der 1. Stunde

Zeit in Minuten	Phase / Inhalt	Methode	Material
1 min.	Begrüßung der Schüler		
6 min.	Hinführung zum Stundenthema Lernzielorientierung	Lehrervortrag	
2 min.	Erläuterung der Gruppenarbeit (Verhaltensregeln, zur Verfügung stehende Zeit,)	Lehrervortrag	Tafel, Plakat
12 min	Erarbeitung 1	Gruppenarbeit	Arbeitsblätter
5 min	Ergebnissicherung/ Präsentation der Ergebnisse Teilzusammenfassung	Unterrichtsgespräch	Plakate, Tafel
10 min	Erarbeitung 2 (Beispiel für ein Dilemma verfassen)	Einzelarbeit	Arbeitsblätter
5 min	Ergebnissicherung/ Lernzielorientierung der Unterrichtssequenz	Gruppenarbeit /Lehrervortrag	Arbeitsblätter

Grobziel: Die Schüler setzen sich selbstständig mit dem Begriff Dilemma auseinander, erarbeiten eine eigene Definition und erfassen die Intentionen einer Dilemma-Diskussion

Sachkompetenz	Selbstkompetenz	Sozialkompetenz	Methodenkompetenz
Die Schüler ... -erkennen, dass es sich bei einem Dilemma um eine Zwangslage zwischen zwei Verhaltensalternativen handelt, deren moralische Prinzipien einander widersprechen. -erkennen das Dilemma an Hand der vorgegebenen Schlagzeilen.	Die Schüler ... -entwickeln die Fähigkeit weiter, den Gruppenarbeitsprozess entsprechend der zeitlichen Vorgaben zu strukturieren. -erfassen selbstständig ihre Aufgabenstellungen.	Die Schüler ... -üben sich darin, die Meinung des anderen zu akzeptieren. -einigen sich durch die gemeinsame Erstellung einer Definition auf ein Ergebnis.	Die Schüler ... -können wichtige Informationen aus dem Text herausarbeiten und in eigenen Worten wiedergeben.

b) Didaktischer Kommentar

Die erste Stunde der Unterrichtssequenz nimmt sich der Annäherung an das Thema sowie der Definition des Begriffs Dilemma an. Zu Beginn wird der Popsong „Jain“ von „Fettes Brot“, welcher auf die Problematik der Entscheidungsfindung aufmerksam macht, angespielt. Zum besseren Inhaltsverständnis liegt der Text für jeden Schüler bereit. Danach werden die Teilnehmer angeregt, Vermutungen hinsichtlich des bevorstehenden Themas zu äußern. Die Aussagen werden gesammelt, bleiben jedoch vorerst unkommentiert. Im Anschluss daran öffnet der Lehrer die Tafel, an der sich weitere Text- und Bildimpulse (siehe Anhang) befinden, die auf das Thema schließen lassen. Mit den angeführten Zitaten kann das Thema eingegrenzt werden. Den Schülerinnen und Schülern ist nun klar, dass die Problematik des Treffens von Entscheidungen im Zentrum der neuen Unterrichtseinheit steht. Hierbei geraten nochmals der Songtext und das Zitat „In diesem Fall habe ich nur die Wahl zwischen Cholera und Pest“ in den Blickpunkt der Betrachtungen. Angeregt durch diese Impulse bahnen die Teilnehmer ein erstes Verständnis für die Entscheidungsfindungsproblematik an. Der Begriff Dilemma wird daraufhin vom Lehrer angeführt. Eine explizite Begriffsdefinition erfolgt allerdings noch nicht, um die Neugier hinsichtlich des Terminus aufrechtzuerhalten. Daran schließt die Initiierung der Gruppenarbeitsphase zur Begriffsdefinition an. Die Schülerinnen und Schüler werden veranlasst, mit Hilfe eines Infotextes eine eigene Erklärung des Terminus zu finden. Die erarbeiteten Definitionen werden dem Plenum präsentiert und an der Tafel visualisiert. Auf dieser Basis entfaltet sich eine gemeinsame Definition des Begriffs, welche im Hefter schriftlich festgehalten wird.

Die kooperative Tätigkeit fördert die Entwicklung der Sozialkompetenz und ermöglicht leistungsschwächeren Schülern ein Erfolgserlebnis. Zudem prägen sich die Inhalte durch die selbstständige Entdeckung und Bearbeitung intensiver ein. Die Teamkonstitution wird vom Lehrer vorgenommen, um leistungsheterogene Gruppen zu bilden und damit den Erfordernissen der Differenzierung nachzukommen. Während der ersten Arbeitsphase kommt die „Placement-Methode“ zum Einsatz, mit der die Schüler bereits positive Erfahrungen gesammelt haben (siehe Bedingungsanalyse). Die einzelnen Phasen (Denken, Austausch, Besprechen) werden durch ein akustisches Signal eingeleitet. Zuerst liest jeder für sich den Text,

unterstreicht wichtige Informationen und beantwortet folgende Fragen: Was ist ein Dilemma? Verfasse eine eigene Definition! Erläutere, was man im Umgang mit Dilemmata lernt? Danach tauschen sie ihre Ergebnisse aus, um sich später auf eine gemeinsame Definition einigen zu können, die später dem Plenum präsentiert wird.

Auf die Begriffsdefinition folgt die zweite Unterrichtsphase, welche sich der Anwendung sowie Festigung des Begriffsverständnisses widmet. Jeder Schüler erhält hierzu eine kurze Geschichte in schriftlicher Form, die vom Protagonisten eine Entscheidung verlangt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind innerhalb dieses Prozesses aufgefordert, auf der Grundlage der zuvor gewonnen Begriffsdefinition zu bestimmen, ob es sich bei den Darstellungen um ein Dilemma handelt oder nicht. Eine kriterienbezogene Begründung seitens der Schüler ist hierfür konstitutiv und muss von der Lehrperson bei der Auswertung stets eingefordert werden.

Abschließend erfolgt die Lernzielorientierung für die Interventionsmaßnahme. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sie sich in den nächsten Stunden in Gruppen mit verschiedenen Dilemma-Situationen auseinandersetzen werden und lernen, wie man mit solchen schwierigen Entscheidungen umgeht. Hierzu weist der Lehrer daraufhin, dass einem das Leben immer wieder schwierige Entscheidungen abverlangt (hierzu werden altersspezifische Beispiele genannt).

Im Anschluss daran werden die Teamkonstellationen, die organisatorischen Belange sowie die Gruppenarbeitsregeln besprochen. Abgerundet wird die Stunde durch eine Schülerreflexion und das Lehrerfeedback mit Ausblick auf die nächste Stunde.

c) Reflexion

Die Stunde verlief sowohl in der Kontroll- als auch Experimentalgruppe in ihrer zeitlichen Abfolge wie geplant. Die Schülerinnen und Schüler zeigten sich motiviert und interessiert. Sie erfassten die Aufgabenstellungen problemlos und stellten verschiedene Vermutungen unter Berücksichtigung ihres Alltagswissens und ihrer Vorkenntnisse hinsichtlich des Begriffs Dilemma an.

Die „Placement-Methode“ erwies sich innerhalb dieses Anwendungsbereichs (Begrifferschließung) als wirksame Methode. Ein reibungsloser Phasenwechsel beeinflusste relativ schnell erste positive Ergebnisse. Wie beabsichtigt, konnte eine hohe Schüleraktivität erzielt werden. Des Weiteren regte die Konfrontation in Form der dargebotenen Geschichten, denen zum Teil Dilemma Strukturen immanent waren, zu einer intensiven Auseinandersetzung an. Die Schülerinnen und Schüler erkannten im dargestellten Geschehen die Zwangslage und konnten diese mündlich erläutern. An jener Stelle wäre zu überlegen gewesen, die Schüler über eigene erlebte oder beobachtete Dilemma-Situationen sprechen zu lassen, um den Bezug zu ihrem Leben herzustellen. Der zeitliche Rahmen, insbesondere der des 45-Minuten-Takts, ließ diese Vertiefung leider nicht zu.

Der Einsatz der Medien war angemessen und ansprechend. Alle wichtigen Arbeitsaufträge fanden eine zweckdienliche Visualisierung. Die Aufgaben entsprachen dem Leistungsniveau und der Interessenlage der Teilnehmerinnen und teilnehmer. Das zu Beginn verwendete Zitat („In diesem Fall habe ich nur die Wahl zwischen Cholera und Pest.“) und der Liedbeitrag („Jain“ von der Popband „Fettes Brot“) erregten, wie beabsichtigt, Aufmerksamkeit und Neugier. Eine durchaus motivierende Wirkung erzielte die abschließende Lernzielorientierung der Unterrichtssequenz (die Präsentation und Diskussion von Dilemmata in Gruppen).

Desgleichen bewies sich der Wechsel der Sozialformen Gruppenunterricht und Einzelarbeit mit entsprechenden kurzen frontalen Präsentations- bzw. Ergebnissicherungsphasen als vorteilhaft. Alle Schüler hatten am Ende der Stunde ein Erfolgserlebnis zu verzeichnen, was ihr Selbstwertgefühl steigerte und sie auf die bevorstehenden eigenverantwortlichen Aufgaben vorbereitete.

6.7.2 Zweite Stunde - Dilemma-Diskussion in Gruppen

a) Verlaufsplanung/Lernziele

Tabelle 8: Verlaufsplanung und Lernziele der 2. Stunde

Zeit	Phase / Inhalt	Methode	Material
1 min.	Begrüßung der Schüler	Lehrervortrag	
2 min.	Klärung der organisatorischen Belange für die Gruppenarbeit, Lernzielorientierung	Lehrervortrag	
2 min.	Erläuterung der Gruppenarbeit (Verhaltensregeln, zur Verfügung stehende Zeit,)	Lehrervortrag	Tafel, Plakat
35 min	Erarbeitung (selbstständige Durchführung einer Dilemmadiskussion unter schriftlicher Anleitung)	Gruppenarbeit	Arbeitsblätter
3 min.	Schülerreflexion (Zusammenarbeit)		Arbeitsblätter
2 min.	Lehrerfeedback (Würdigung) Ausblick auf die nächste Stunde	Lehrervortrag	

Grobziel: Die Schüler führen unter schriftlicher Anleitung selbstständig eine Dilemma-Diskussion in ihrem Team durch.

Sachkompetenz	Selbstkompetenz	Sozialkompetenz	Methodenkompetenz
Die Schüler -können die zwei sich diametral gegenüberstehenden Wertoptionen ihres Dilemmas erkennen und schriftlich festhalten	Die Schüler ... -entwickeln die Fähigkeit weiter, den Gruppenarbeitsprozess entsprechend der zeitlichen Vorgaben zu strukturieren. -erfassen selbstständig ihre Aufgabenstellungen -üben sich darin, nach nachvollziehbaren Pro- und Kontra-Argumenten zu suchen -tauschen sich über die eigenen moralischen Prinzipien innerhalb des Diskurses aus.	Die Schüler ... -üben sich darin, die Meinung des anderen zu akzeptieren. -einigen sich auf ein Ergebnis, durch die Auswahl und Hierarchisierung gemeinsamer Pro- und Kontra-Argumente.	Die Schüler ... -können das Dilemma durchschauen, in dem sie die widerstreitenden Werte erkennen und schriftlich in ihrer Teammappe fixieren.

b) Didaktischer Kommentar

Die zweite Unterrichtsstunde zielt vornehmlich auf die eigenständige Durchführung einer Dilemma-Diskussion ab. Alle drei Gruppen erhalten eine semireale Dilemma-Problematik. Vorab werden die organisatorischen Belange für die Gruppenarbeit (Gruppeneinteilung, Gruppenarbeitsregeln, Zeitstrukturen) besprochen. Grundlage der eigentätigen Auseinandersetzung bildet die Lernzielorientierung des Lehrers.

Danach bekommen die Gruppen ihre Aufträge in Form eines Briefs ausgehändigt. Die darauf folgende Teambesprechung stellt für jede Stunde den Ausgangspunkt dar.

Hierbei liest der Materialmanager die Aufträge laut vor, so dass jeder erfährt, was in dieser Stunde zu erledigen ist. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten danach die Möglichkeit, Verständnisfragen hinsichtlich des Arbeitsprozesses zu stellen. In dieser Stunde bekommen alle Gruppen ihre Teammappen, welche bereits das für die Stunde erforderliche Arbeitsmaterial enthalten. Die Teammappen dienen der Dokumentation der Lernergebnisse. Sie werden jede Stunde eingesammelt und hinsichtlich des Fortschrittes und der Lernzielerfüllung überprüft. Zudem kann die Gruppe auf ihre Vorüberlegungen und Planungen jeder Zeit zurückgreifen.

Nachdem allen organisatorischen Belangen genüge getan wurde, begeben sich die Schülerinnen und Schüler an die Bearbeitung ihrer vorstrukturierten Aufträge. Zunächst liest jedes Gruppenmitglied das spezifische Jugend-Dilemma und bespricht im Anschluss ausschließlich inhaltliche Aspekte des Dilemmas. Die Schülerinnen und Schüler dürfen hierzu nur informative Fragen stellen. Danach findet die Analyse des Dilemmas Berücksichtigung. Es gilt, die sich diametral gegenüberstehenden Werteoptionen des Dilemmas zu erkennen und schriftlich festzuhalten. Daran schließt die Spontanabstimmung innerhalb des Teams an. Jede Schülerin und jeder Schüler nennt eine der Handlungsalternativen, für die sich der Akteur seiner Meinung nach entscheiden sollte. Diese Abstimmung, welche vorerst unkommentiert bleibt, wird auf einem vorbereiteten A5 Blatt festgehalten. Danach teilen sich die Teams nochmals mittels Lose, welche sich vorbereitet in den Teammappen befinden, in Pro- und Kontra- Gruppen auf, um jeweils vier Argumente zu erarbeiten, die für oder gegen eine bestimmte Entscheidungsoption sprechen. Sie werden nachstehend nochmals hinsichtlich ihrer Stärke hierarchisch geordnet. Das Dilemma wird

nunmehr innerhalb der Gruppe unter Einbezug der jeweiligen Argumente diskutiert. Hierbei findet die „Ping-Pong-Regel“ Anwendung, bei welcher immer derjenige die Moderationsfunktion übernimmt, der gerade gesprochen hat. Diese Methode hat sich sehr gut bewährt. Es zeigte sich vor allem, dass dem Redner somit die Möglichkeit gegeben wird, die eigene Nervosität zu kontrollieren und demjenigen zuzuhören, der ihm antwortet. Durch die daraus resultierende Pause wird den Diskussionsbeteiligten die Gelegenheit gegeben, den gehörten Beitrag zu verarbeiten sowie dem Verlauf zu folgen. Charakteristisch hierfür ist, dass der aktiv Beitragende bestimmt, wer ihm antwortet. Mit Hilfe der „Ping-Pong-Regel“ wird sichergestellt, dass der Redner sich voll auf seinen Beitrag konzentriert und es zu keinen Übertragungsstörungen in der Diskussion kommt (Lind, 2009).

Nachdem die einzelnen Entscheidungsoptionen diskutiert worden sind, erfolgt die Abschlussabstimmung innerhalb der gesamten Gruppe auf dem zuvor verwendeten A5-Blatt. Die Schüler erhalten an dieser Stelle abermals die Möglichkeit, ihre Entscheidungen kundzutun.

Nachdem alle Gruppen eigenverantwortlich ihre Dilemma-Diskussion durchgeführt haben, werden alle Ergebnisse in der Teammappe zur Dokumentation abgeheftet. Die letzten Minuten der Unterrichtsstunde nehmen sich der Reflexion und Würdigung an. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen die Zusammenarbeit in der Gruppe (soziale Rollen) und ihre eigene Leistung einschätzen. Die verbleibende Zeit wird zur Würdigung der Schülerergebnisse und Reflexion der Gruppenprozesse genutzt. Darüber hinaus liefert ein Ausblick auf die nächste Stunde Orientierung für die Schülerinnen und Schüler.

Der Lernprozess wird folglich so gesteuert, dass sich Phasen der Unterstützung und Herausforderung ständig abwechseln. Die Arbeit in Gruppen, die Diskussion mit Gleichgesonnenen und die detaillierte Aufgabenbeschreibung lässt die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Unterstützung erfahren. Das eigenständige Lösen von Problemen und Diskutieren wird innerhalb dieses Kontextes als herausfordernder Lernabschnitt erachtet. Alle Phasen der Gruppenarbeit enthalten diese Aktivitäten, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung.

In diesem Fall bietet sich insbesondere eine Gruppenarbeit an, da die Diskussionen möglichst selbstgesteuert geführt werden sollten. Auf diese Weise können die Schüler lernen, Diskussionen auch dann vernünftig und gewaltfrei zu gestalten, wenn keine Autoritäten anwesend sind. Da die Jugendlichen bereits den Ablauf einer Dilemma-Diskussion kennengelernt haben, stellt die eigenständige Durchführung kaum eine Überforderung dar. Bei schwerwiegenden Kommunikations- oder Verständnisproblemen kann die Lehrperson durchaus unterstützend intervenieren.

Eine weitere Strukturierung des Gruppenprozesses sowie die Schaffung von positiver Abhängigkeit sollen durch die Umsetzung des Konzepts der „Nummerierten Köpfe“ (Materialmanager, Disziplinmanager, Zeitmanager) erzielt werden. Auf diese Weise wird allen Teammitgliedern die Verantwortung für den Arbeitsprozess übertragen und eine individuelle Verbindlichkeit gesichert. Jeder Schüler übernimmt einen Auftrag und kann sich somit dem Gruppengeschehen nicht entziehen.

Damit sich die Jugendlichen stets ihrer zusätzlichen Verantwortung bewusst sind, erhalten sie kleine Schilder zum Umhängen, auf denen die entsprechende Rolle sichtbar ist. Jede Schülerin und jeder Schüler wird im Fortgang der Unterrichtseinheit alle spezifischen Verantwortungsbereiche des Konzepts der „Nummerierten Köpfe“ durchlaufen, wodurch die Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenz positiv beeinflusst werden dürfte.

c) Reflexion

Die dargestellte Stunde verlief in ihrer zeitlichen Abfolge sowohl in der Kontroll- als auch Experimentalgruppe wie geplant. Allerdings wurde die zur Verfügung gestellte Zeit von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern unterschiedlich genutzt. In den Kontrollgruppen schöpfte man die Arbeitszeit nicht vollends aus. Deren Teams waren bereits nach durchschnittlich 43,5 Minuten mit der Bearbeitung ihrer Aufträge fertig, während die Experimentalgruppen die verfügbare Zeit von 70 Minuten fast voll beanspruchte. Einige Teams gerieten sogar gegen Ende des Zeitvolumens unter Druck. Da diese Zeitdifferenzen vor allem in der Sorgfalt und Intensität der Auseinandersetzung begründet liegen, bietet es sich an, formale Unzulänglichkeiten aufarbeiten zu lassen. Darüber hinaus ist es ratsam, eine Zusatzaufgabe einzuarbeiten. Diese könnte zum Beispiel das Verfassen eines persönlichen

Kommentars betreffen, in dem die eigene Meinung hinsichtlich des spezifischen Dilemmas begründet dargelegt werden soll, nicht zuletzt weil die eigene Perspektive bisher nur periphere Beachtung fand.

Die meisten Schülerinnen und Schüler zeigten sich motiviert und interessiert. Sie erfassten die Aufgabenstellungen problemlos und führten eigenständig unter Berücksichtigung der Arbeitsschritte eine Dilemma-Diskussion durch. Erst nach der Sichtung der Teammappen, konnten Aussagen hinsichtlich der Lernzielerfüllung und deren Ausprägungen getroffen werden. Daraus wurde ersichtlich, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Dilemma-Diskussion entsprechend der Vorgaben durchgeführt haben. Die Intensität jenes Austausches war jedoch von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich und konnte vornehmlich durch Beobachtungen während des Arbeitsprozesses und der Qualität der Argumente (siehe Anhang) festgestellt werden. Generelle ergebnis- bzw. produktorientierte Unterschiede zwischen den Experimental- und Kontrollgruppen konnten einzig auf der Datengrundlage nicht identifiziert werden.

In beiden Gruppen kam es vereinzelt zu semantischen Dopplungen der Argumente. Darüber hinaus fehlten in der Klasse 8 der Kontrollgruppe zwei Pro-Argumente. Bei der Sichtung bzw. Kontrolle der Mappen wurden fehlende Angaben ergänzend vom Lehrer hinzugefügt und Rechtschreibfehler berichtigt, damit auf dieser Grundlage eine qualitativ hochwertige Plenumsdiskussion entfaltet werden konnte. Darüber hinaus ermöglichten diese Ergänzungen eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Dilemma innerhalb der Kleingruppen. Unzulänglichkeiten im Hinblick auf formale Aspekte (Schriftbild, Tabellenkonstruktion usw.) wurden vor allem in den Kontrollgruppen wahrgenommen.

An der Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz wurde in dieser Stunde im Besonderen gearbeitet. Der Einsatz der Medien war angemessen. Alle wichtigen Arbeitsaufträge fanden entsprechende Visualisierung. Die Aufgabenstellungen entsprachen weitestgehend dem Leistungsniveau und der Interessenlage der Schüler. Zudem erzeugten die lebensweltbezogenen Dilemmata Motivation seitens der Adoleszenten.

6.7.3 Dritte Stunde - Planung und Vorbereitung der Plenumsdiskussionen

b) Verlaufsplanung /Lernziele

Tabelle 9: Verlaufsplanung und Lernziele der 3. Stunde

Zeit	Phase / Inhalt	Methode	Material
5 min.	Zusammenfassung/ Wiederholung/ Lernzielorientierung	Lehrervortrag	
5 min	Hinführung: Präsentationsbeispiel	Lehrervortrag	Tafel, Präsentationsmaterial
20 min.	Erarbeitung (Vorbereitung der Präsentation)	Gruppenarbeit	Präsentationsmaterial
10 min.	Kommunikationsregeln Konstanzer Methode		Filmsequenz
5 min.	Reflexion / Lehrerfeedback		

Grobziel: Die Schüler planen und durchdenken die Durchführung der Dilemmadiskussion.

Die nachfolgenden Lernziele stehen hinsichtlich ihrer Wertigkeit gleichrangig nebeneinander.

Sachkompetenz	Selbstkompetenz	Sozialkompetenz	Methodenkompetenz
	<p>Die Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> -üben sich darin, ihre Stärken zu erkennen und in den Gruppenarbeitsprozess einzubringen. -entwickeln die Fähigkeit weiter, den Gruppenarbeitsprozess entsprechend der zeitlichen Vorgaben zu strukturieren. 	<p>Die Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> -einigen sich auf ein Ergebnis, durch die Erstellung eines gemeinsamen Präsentations- und Diskussionsplans. 	<p>Die Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> -halten ihre Präsentationsabsichten in einer geeigneten Darstellungsform fest. -veranschaulichen ihr spezifisches Dilemma auf das Wesentliche beschränkt in Wort und Bild -setzen sinnvoll das zur Verfügung gestellte Material ein

b) Didaktischer Kommentar

Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler mit den einzelnen Dilemmata innerhalb der Teams auseinandergesetzt haben, folgt nunmehr die Planung der Präsentation. Um das gruppenspezifische Dilemma im Plenum diskutieren zu können, muss dieses der Klasse adäquat vorgestellt werden, so dass der moralische Konflikt und die damit einhergehenden Hintergrundinformationen für alle Schüler nachvollziehbar sind. Die Schüler werden angehalten, konkrete Vorüberlegungen anzustellen und diese schriftlich festzuhalten. An Hand eines konkreten Beispiels (Jürgens Dilemma) wird ihnen vom Lehrer aufgezeigt, worauf es bei der Präsentation ankommt und welche Möglichkeiten es gibt, die Dilemma-Situation an der Tafel in Wort und Bild zu darzustellen. Nach dieser kurzen Einführungs- bzw. Inspirationsphase erhalten die Schülergruppen einen konkreten Arbeitsplan sowie Präsentationsmaterialien und beginnen mit ihren Vorbereitungen.

Im Anschluss daran wird den Teilnehmern eine Filmsequenz vorgeführt, die eine Klasse zeigt, welche entsprechend der Konstanzer Methode eine Plenumsdiskussion führt. Vorab erhalten die Schüler einen Beobachtungsauftrag, der sich auf die Beurteilung der Diskussion bezieht.

Im Anschluss an die Filmsequenz schildern die Schülerinnen und Schüler mündlich ihre Eindrücke. Sie werden darauf hingewiesen, zunächst die positiven Aspekte zu beleuchten, bevor sie auf die Negativen eingehen. In Folge dessen werden Kommunikationsregeln abgeleitet, welche für die anknüpfenden Plenumsdiskussionen konstitutiv sind. Sie werden vom Lehrer schriftlich fixiert und erhalten während der Diskussionen visuelle Visualisierung, so dass bei Bedarf auf sie verwiesen werden kann.

c) Reflexion

Die dritte Stunde der Unterrichtssequenz entsprach weitestgehend den Planungserwartungen. Sowohl die Kontroll- als auch die Experimentalgruppe bereiteten ihre Präsentation in Anlehnung an das Erwartungsbild vor. Die Stunde verlief in ihrer zeitlichen Abfolge wie geplant. Die Schüler zeigten sich motiviert und anstrengungsbereit. Während die zeitlichen Vorgaben den Teilnehmern der

Kontrollgruppe Schwierigkeiten bereiteten, verwirklichten die Klassen der Experimentalgruppe ihre Planungen innerhalb des vorgegebenen zeitlichen Rahmens. Die temporären Probleme der Kontrollgruppe dürften in der vorangehenden zusätzlichen Wiederholungsphase begründet sein. Etwa acht Minuten benötigten die Schüler, um an vorangehende Lernprozesse (Besonderheiten des teamspezifischen Dilemmas) anzuknüpfen. Erst danach konnten sie sich mit der Vorbereitung der Präsentationen beschäftigen. Eine vorangestellte Begrüßung und Zusammenfassung des bisherigen Lernfortschritts von etwa 2 Minuten verkürzte die Arbeitszeit der im 45-Minuten-Takt lernenden Schülerinnen und Schüler zusätzlich. Somit standen ihnen 10 Minuten weniger zur Verfügung. Die fehlende Zeit wurde den betreffenden Teams zu Beginn der nachfolgenden Ethikstunde gewährt, um die Vorbereitungen abschließen zu können.

Es kann resümiert werden: Alle Schülergruppen verteilten die Aufgaben gerecht untereinander, so dass jeder entsprechend seiner Stärken arbeiten konnte. Das vorhandene Material wurde von allen Teams sinnvoll eingesetzt, wobei Unterschiede hinsichtlich der Form festzustellen waren.

6.7.4 Vierte bis sechste Stunde - Plenumsdiskussion

b) Verlaufsplanung /Lernziele

Tabelle 10: Verlaufsplanung und Lernziele der 4. bis 6. Stunde

Zeit	Phase / Inhalt	Methode	Material
2 min.	Zusammenfassung/ Lernzielorientierung	Lehrervortrag	Filmsequenz
40 min	Erarbeitung (teamgeleitete Dilemmadiskussion)	Plenumsdiskussion	Tafel, Präsentationsmaterial
3 min.	Reflexion/ Lehrerfeedback	Unterrichtsgespräch	Präsentationsmaterial

Grobziel: Die Schüler führen unter schriftlicher Anleitung selbstständig eine Dilemmadiskussion in ihrem Team durch.

Sachkompetenz	Selbstkompetenz	Sozialkompetenz	Methodenkompetenz
Die Schüler ... -einigen sich auf entsprechende Pro- und Kontra- Argumente und halten sie schriftlich fest. -wichten die Argumente der gegenüberstehenden Pro- oder Kontragruppe	Die Schüler ... -tauschen sich über die eigenen moralischen Prinzipien innerhalb des Diskurses aus. -beachten die Ping-Pong- Regel.	Die Schüler ... -üben sich darin, die Meinung des anderen zu akzeptieren. -einigen sich auf ein Ergebnis, durch die Auswahl und Hierarchisierung gemeinsamer Pro- und Kontra- Argumente.	Die Schüler ... -können das Dilemma durchschauen, in dem sie die widerstreitenden Werte erkennen. -üben sich darin, eine Diskussion unter Beachtung der entsprechenden Regeln und Ablaufschemata zu leiten.

c) Didaktischer Kommentar

Die nachfolgende Unterrichtsphase widmet sich der Präsentation und Diskussion der Dilemmata im Plenum. Der präsentierenden Gruppe obliegt hierbei die Organisation und Durchführung der Diskussion. Sie erhalten vorab Hinweise bezüglich des Ablaufschemas und der Gliederung der Dilemma-Diskussion. Die Teams sind aufgefordert, die entsprechenden Phasen zu berücksichtigen und strukturieren. Selbige wie in der nachfolgenden Übersicht dargestellt. Die zeitlichen Ausdehnungen werden vom zuständigen Zeitmanager überwacht.

1. Kennenlernen des Dilemmas (5 min.)
2. Probeabstimmung / Gruppeneinteilung (3 min.)
3. Arbeit in Kleingruppen (8 min.)
4. Plenumsdiskussion (20min.)
5. Wichtung der Argumente hinsichtlich der Qualität (5 min)
6. Schluss-Abstimmung (4 min.)

Den Schülerinnen und Schülern ist die Methode der Dilemma-Diskussion durch vorangehende Anwendungen bekannt, so dass die Abläufe relativ automatisiert erfolgen. Darüber hinaus erhalten die Teams entsprechendes Lernmaterial, wodurch die Strukturierung der Diskussion richtungsweisend vorgegeben wird.

In den vorhergehenden Stunden konnten sie sich schon ausführlich mit ihrem Dilemma auseinandersetzen und eine differenzierte Sichtweise entwickeln. Jeder Schüler erhält nunmehr eine spezifische Aufgabe (Moderator, Materialmanager, Diskussionsleiter, Gruppenarbeitsbeauftragter), der er während der Stunde konsequent nachkommt. Der Moderator führt durch die Stunde und leitet die entsprechenden Phasen ein, während der Diskussionsleiter dafür sorgt, dass die Kommunikationsregeln Berücksichtigung finden, so dass sich eine differenzierte Diskussion entfalten kann. Der Materialmanager verteilt die Arbeitsmittel und hält an der Tafel die wechselseitig vorgebrachten Pro – und Kontra-Argumente fest. Der Gruppenarbeitsprozess wird durch den dafür Beauftragten überwacht, er kann bei Bedarf eingreifen und die Teams bei der Auswahl der Argumente unterstützen bzw. lenkende Fragen und weiterführende Aspekte einbringen.

Die Lehrperson hält sich weitestgehend zurück und überlässt die Selbstregulation den Schülern. Eingreifen wird sie einzig und allein ein, wenn die Diskussionsregeln erheblich verletzt werden oder sich eine zu einseitige Betrachtung entwickelt. Während der Diskussionsphase finden die vorab erarbeiteten Kommunikationsregeln Visualisierung, so dass bei Bedarf auf sie verwiesen werden kann.

d) Reflexion

Jede Arbeitsgruppe stellte ihr Dilemma nach erfolgreicher Präsentation zur Diskussion. Sie teilten die Klasse entsprechend des Ablaufschemas in Pro- und Kontra-Gruppen ein, um auf dieser Grundlage eine Plenumsdiskussion zu initiieren. Ihre Aufgaben fanden, wie gefordert, an der Tafel Visualisierung. Jedes Teammitglied bekam während dieses Arbeitsprozesses eine spezifische Rolle zugewiesen, der er entsprechend seiner Fähigkeiten nachkam. Die Präsentationen waren von unterschiedlicher Qualität, was das Präsentationsmaterial und die Moderation anbelangte. Während sich die achten Klassen etwas schüchtern zeigten, übernahmen die neunten Klassen selbstbewusst ihre leitenden Tätigkeiten. In der Experimentalgruppe herrschte von Beginn an eine rege Diskussionsbeteiligung. Der Lehrer musste nicht eingreifen und konnte die Moderation voll und ganz den Teams überlassen. In der Kontrollgruppe kamen hingegen die Diskussionen zunächst schwer in Gang, nur wenige Schülerinnen und Schüler beteiligten sich anfänglich am Gespräch.

Die Lehrperson musste vereinzelt intervenieren, um die Diskussion am Laufen zu halten. Erst gegen Ende der Stunde entstand ein reges Kommunikationsbedürfnis, das jedoch zuweilen ins Persönliche abglitt. Es fiel auf, dass die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe eine Weile benötigten, um sich auf die Lernatmosphäre einzustellen, weswegen eine rege Diskussion zeitverzögert und weniger intensiviert stattfand. Während die Projektklassen stark sensibilisiert in die Diskussionen einstiegen, waren in den Klassen, die im 45-Minuten-Takt lernten, Motivierungs- und Anknüpfungsmaßnahmen von Nöten, die wiederum zusätzliche Zeit (5 Minuten) in Anspruch nahmen. In den Kontrollgruppen konnte somit weniger Zeit zum Diskutieren investiert werden. Ein erneutes Aufgreifen der Diskussion ist nach einer Zeitspanne von einer Woche nicht möglich, so dass die Diskussionsbeiträge in der darauffolgenden Stunde wiederholend zusammengefasst werden konnten. Der Lehrer reflektierte die Arbeitsprozesse konsequent nach jeder Stunde und gab den Schülern ein entsprechendes Feedback.

6.7.5 Siebte Stunde - Reflexion und Nachher-Testung

a) Verlaufsplanung/ Lernziele

Tabelle 11: Verlaufsplanung und Lernziele der 7. Stunde

Zeit	Phase/ Inhalt	Methode/ Sozialform	Material
5 min.	Schülerreflexion	Unterrichtsgespräch	
5 min.	Zusammenfassung/Lehrer-Feedback / Lernzielorientierung	Lehrervortrag	
30 min.	Nachher-Testung	Einzelarbeit	MUT (Moralisches Urteil Test)
5 min.	Würdigung / Verabschiedung Schülerfeedback / Einschätzung eigene Leistung		Feedbackbogen

Grobziel: Die Schüler reflektieren ihre eigenen

Leistungen und schätzen die Zusammenarbeit in der Gruppe ein.

Sachkompetenz	Selbstkompetenz	Sozialkompetenz	Methodenkompetenz
Die Schüler -beurteilen die Qualität der Argumente sachbezogen.	Die Schüler... -können ihre eigene Leistungen und die Gruppenleistung sachbezogen sowie realistisch einschätzen.		Die Schüler... -sind in der Lage, den experimentellen Fragebogen entsprechend ihrer Einschätzungen auszufüllen.

b) Didaktischer Kommentar

Die letzte Stunde der Unterrichtseinheit widmet sich vornehmlich der Reflexion der Sequenz und der Nachher- Testung durch den MUT. Die Schülerinnen und Schüler erhalten zu Beginn die Möglichkeit, den Workshop und ihre Leistungen zu reflektieren. Zur systematischen und differenzierten Auseinandersetzung werden den thematische Satzanfänge (siehe Anhang) vorgegeben, welche von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mündlich im Plenum zu vollenden sind. Im Anschluss fasst die Lehrperson die Erkenntnisse der vergangenen Stunden zusammen und gibt den Schülerinnen und Schülern ein Feedback bezüglich ihrer Leistungen in den Gruppen und während der Plenumsdiskussionen. Darauf folgt die Lernzielorientierung der letzten Stunde. Im Anschluss daran wird der Lernerfolg der

mittels des MUTs (Moralisches-Urteil-Test) in einer Nachher-Testung erhoben. Die Schüler werden über die Intentionen des Tests erneut aufgeklärt und erhalten Instruktionen zur weiteren Bearbeitung. Der Lehrer weist explizit daraufhin, dass es sich bei dem vorgelegten Text um die gleiche Fassung handelt wie zu Beginn der Unterrichtseinheit. Den Schülern soll bewusst werden, dass nur an Hand des Vergleichs der beiden Tests der persönliche Lernerfolg gemessen werden kann und es somit wichtig ist, diesen genau so gründlich zu bearbeiten wie zu Beginn der Sequenz. Der Lehrer verweist in diesem Zusammenhang auf eine gründliche Auseinandersetzung mit dem Dilemma und den entsprechenden Argumenten, um auf dieser Grundlage eine erneute persönliche Einschätzung vornehmen zu können.

Nachdem sich die Lehrperson für das Engagement der Schüler bedankt hat, verabschiedet sie sich und teilt einen Feedbackbogen aus, auf dem die Schüler kurz ihre Einschätzungen zur Intervention und ihrem persönlichen Lernerfolg festhalten sollen. Diese werden beim Verlassen des Raumes bei der Lehrperson abgegeben. Die Befragung erfolgt anonym, damit möglichst ehrliche Einschätzungen abgegeben werden.

c) Reflexion

Die Stunde verlief in ihrer zeitlichen Abfolge sowohl in der Kontroll- als auch Experimentalgruppe wie geplant. Die Schüler schätzten ihre persönliche Leistung differenziert ein. Die vorgegebenen Satzanfänge erwiesen sich als effektive Methode, um eine differenzierte Auseinandersetzung zu initiieren. Die Schülerbeteiligung war in beiden Gruppen sehr hoch.

Auf Unverständnis seitens der Schülerinnen und Schüler stieß allerdings das Ausfüllen des gleichen Tests. Speziell in der Kontrollgruppe war auch nach der Erläuterung der Gründe eine gewisse Unlust zu verspüren. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer füllten die Fragebögen aus, allerdings erfolgte dies besonders in den Kontrollgruppen relativ schnell, so dass eine vereinzelt oberflächliche Bearbeitung nicht ausgeschlossen werden konnte.

6.8 Gesamtreflexion

Rückblickend kann konstatiert werden, dass die Unterrichtssequenz einen positiven Verlauf genommen hat. Sie entsprach weitgehend den Planungserwartungen und nahm sich der Gesamtzielstellung, der Förderung der moralischen Urteilskompetenz, an. Die Schülerinnen und Schüler zeigten sich in allen Phasen stets interessiert und motiviert. Eine angenehme Lernatmosphäre, die von Respekt und Toleranz geprägt war, herrschte sowohl in der Kontroll- als auch Experimentalgruppe vor.

Es hat sich als lohnend erwiesen, die Gruppenarbeit als dominierende Sozialform zu etablieren. So konnten die Schülerinnen und Schüler auf Augenhöhe, ohne Verunsicherung durch Autoritäten, einen moralischen Diskurs führen. Sie waren stets aufgefordert, miteinander zu kooperieren, um zu einem Konsens hinsichtlich der Planung und Durchführung der Dilemma-Diskussion zu gelangen. Aufgrund der intensiven und andauernden kooperativen Arbeitsformen sollte sich ein Zuwachs bezüglich der Selbst- und Sozialkompetenz eingestellt haben. Diese Steigerung war vornehmlich in Bezug auf die Stärkung der Empathiefähigkeit, der Entwicklung der Diskursfähigkeit und des Zeitmanagements festzustellen. Ein Lernzuwachs ließ sich darüber hinaus im Bereich der Methodenkompetenz erkennen. Die Schüler zeigten sich zunehmend befähigt, Dilemmata zu durchschauen, begründet zu argumentieren und zu urteilen.

Mit Hilfe des MUTs (Moralisches Urteilstest), welcher nach der Intervention nochmals zur Anwendung kam, konnte der Lernerfolg hinsichtlich der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit festgestellt werden. Varianten der Differenzierung sollten zukünftig noch intensiver implementiert werden. Nicht zuletzt, um das zum Teil vorherrschende differente Arbeitstempo zu kompensieren.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die Diskussion moralischer Dilemmata eine sehr leistungsfähige Methode zur Förderung moralischer Kompetenz darstellen kann. Moralisches Lernen bedarf jedoch mehr als nur dieser Methode. So gesehen erweisen sich alle Sachfächer als moral-relevant, da sie wichtig sind, um beispielsweise moralische Dimensionen naturhafter und technisch- ökonomischer Vorgänge zu erfassen.

Der wissenschaftliche Vergleich der Unterrichtsformate hinsichtlich des moralspezifischen Lernerfolgs, der zeitlichen Strukturen und der kommunikativen Qualität erfolgt im nachkommenden Kapitel.

Teil C: Empirische Studie

Zur Überprüfung des Einflusses des schulischen Unterrichtstaktes auf die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit wurde eine eigene Studie konzipiert, die der Frage nachgeht, ob der Unterricht in 45-Minuten-Einheiten in Anbetracht der spezifischen Lernbesonderheiten von Moralerziehung geeignet ist, um eine Intervention durchzuführen, die sich der Förderung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit annimmt. Der Einfluss des Formates wird durch die Gegenüberstellung zwei konträre Unterrichtsformate (45-Minuten-Takt versus Projekttag) untersucht und hinsichtlich ihrer Lernwirksamkeit evaluiert.

7 Hypothesen und Forschungsfragen der empirischen Studie

Im Folgenden werden die Planungen der vorliegenden empirischen Studie vorgestellt, die sich dem Einfluss von Unterrichtsformaten in Bezug auf die Förderung moralischer Urteils- und Diskursfähigkeit widmen. Die nachkommenden Betrachtungen dienen zunächst der Zusammenfassung der grundsätzlichen Überlegungen zu den Bedingungen von schulischen Zeitstrukturen und Moralerziehung. Darauf aufbauend schließen die für diese Studie konstitutiven Forschungsfragen sowie Hypothesen an, welche aus dem vorhergehend beschriebenen Forschungsstand und den zur Verfügung stehenden Forschungsressourcen resultieren. Das Design der Studie, die Messinstrumente, die Stichprobe und schließlich die Durchführung werden im Kapitel 9 ausführlich dargestellt.

7.1 Überlegungen zu den Bedingungen von schulischen Zeitstrukturen und Moralerziehung

Es ist mittlerweile unumstritten, dass Moral nicht bloß eine Frage der richtigen Einstellung oder Haltung ist, sondern vielmehr eine Frage der Fähigkeit darstellt. Gemeint ist damit die Kompetenz, moralisch zu urteilen. Dies legt den Schluss nahe, dass Moral im Hinblick auf ihre intellektuellen Voraussetzungen lehrbar ist. Moralisches Lernen unterscheidet sich allerdings von anderen curricularen Lernzielsetzungen, die etwa auf das Anhäufen von Wissen oder die Anwendung von

Regeln und Gesetzmäßigkeiten abzielen, immens. Zunächst einmal verstehen Menschen unter Moral bzw. moralisch-demokratischen Ansätzen nicht immer das Dasselbe. Ihre Auffassungen gehen dies betreffend zuweilen auf der Grundlage ihrer individuellen Vorerfahrungen weit auseinander. Die Interaktion und Konfrontation mit gegensätzlichen Meinungen und Erfahrungen sind ausschlaggebend dafür, wie und ob das Gelernte verinnerlicht und möglicherweise weitergeführt wird. Moralisches Verhalten beruht so gesehen auf einer affektiv-inhaltlichen Komponente, die durch individuelle Werthaltungen, Gerechtigkeitsvorstellungen und Ideale geprägt sind und einer kognitiven Komponente, die sich in der Struktur des moralischen Argumentierens widerspiegelt. Moralisch-demokratisches Lernen wird vor allem durch das Erleben eines kognitiven Konflikts bewirkt. Hier kommt Piagets Theorie der Assimilation zum Tragen. Durch die hervorgerufene Disharmonie ist der Lernende aufgefordert, dieses Ungleichgewicht durch die Anerkennung neuer Denkmuster aufzulösen. Ein derartiger Lernprozess kann durch Dilemma - Diskussionen bewirkt werden und schließlich unter Berücksichtigung spezifischer pädagogisch-didaktischer Prinzipien zur Entwicklung des moralischen Urteils beitragen. Hierzu bedarf es allerdings einer zuträglichen und von Kooperation geprägten Lernatmosphäre sowie einer adäquaten Umsetzung der Methode. In Anbetracht der besonderen Bedingungen erscheint es fraglich, ob die hier vorgestellte Intervention, innerhalb eines tradierten Unterrichtstaktes, verteilt auf 45 Minuteneinheiten, als wirksam hinsichtlich der Entwicklung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit erweist.

Bisherige empirische Untersuchungen konnten bereits einen bedeutenden Zusammenhang zwischen Lernzeit und Lernerfolg nachweisen. Bereits Carroll (1963) erachtete einen hohen Anteil an realer Lernzeit als ein Gütekriterium guten Unterrichts. Lernerfolg sei demgemäß das Verhältnis von tatsächlich aufgewendeter Zeit zu der vom Lehrer zur Verfügung gestellten Zeit. Der Einfluss von Unterrichtsformaten gilt allerdings bislang als weitestgehend unerforscht. Einzelstudien lieferten zumindest in Bezug auf naturwissenschaftlichen Unterricht erste Hinweise, die der zeitlichen Taktung des Unterrichts eine einflussgebende Rolle hinsichtlich der Strukturiertheit und Abgeschlossenheit der im Unterricht angebotenen Lerngelegenheiten zuwiesen (Seidel 2003; Widodo, 2004; Reyer, 2004).

Mit der vorliegenden Studie wird die zeitliche Ausgestaltung spezifischer Lernphasen innerhalb der Intervention analysiert und formatbezogen gegenübergestellt, um Rückschlüsse bezüglich des Faktors Lernzeit ziehen zu können. Das Verhältnis von genutzter und zur Verfügung gestellter Lernzeit und die zeitlichen Ausprägungen der entsprechenden Lernphasen der KMDD geraten innerhalb der Intervention mit Blick auf formatspezifische Unterschiede in den Fokus, die vor allem bei der Interpretation der lernerfolgsbezogenen Ergebnisse zum Tragen kommen. Darüber hinaus werden Daten zur kommunikativen Qualität der einzelnen Diskussionen innerhalb der Interventionen mittels strukturierter Beobachtungen erhoben, die weitere Rückschlüsse bezüglich des Einflusses der Formate zu lassen und ebenfalls die Interpretation lernspezifischer Befunde stützen.

7.2 Forschungsfragen

Aus den vorhergehenden Überlegungen ergeben sich folgende Forschungsfragen.

1. Erweist sich der Moralerziehungsworkshop gegenüber dem konventionellen 45-minütigen Unterricht begründet durch seine Rhythmisierung als effektiveres Unterrichtsformat?
2. Erstrecken sich die Plenumsdiskussionen innerhalb des Workshops über einen wesentlich längeren Zeitraum als innerhalb des 45-Minuten-Taktes?
3. Weisen die Plenumsdiskussionen innerhalb des Workshops eine höhere kommunikative Qualität auf?
4. Welche Akzeptanz zeigt sich gegenüber der moralerzieherischen Intervention in Bezug auf das geblockte/ projektartige und verteilende Unterrichtsformate seitens der Schüler?

7.3 Hypothesen

An dieser Stelle sollen die Hypothesen der Untersuchung dargestellt werden.

H1 Schülerinnen und Schüler mit anfangs geringem C-Wert profitieren formatunabhängig eher von den moralerzieherischen Interventionen und erreichen folglich einen größeren Zuwachs bei der Post-Messung als Schülerinnen und Schüler, die einen höheren C-Wert aufweisen.

H2 Das geblockte/projektartige Unterrichtsformat erweist sich im Hinblick auf Entwicklung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit gegenüber dem Langzeitformat im 45-Minuten-Takt bei ansonsten gleicher moralerzieherischer Intervention als wirksamer.

H3 Es bestehen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Wirksamkeit der Unterrichtsformate. Jungen und Mädchen profitieren gleichermaßen davon.

H4 Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler profitieren aufgrund des flexibleren Umgangs mit Zeit mehr von dem komprimierten Unterrichtsformat und erreichen folglich einen bedeutend größeren Zuwachs bei der Post-Messung als leistungsschwache Schülerinnen und Schüler des verteilenden Formats.

8 Methode

Das nachfolgende Kapitel widmet sich vordergründig den Planungen der vorliegenden empirischen Studie, die sich auf den Vergleich zweier konträrer Unterrichtsformate hinsichtlich der Förderung des moralischen Urteilsvermögens beziehen. Zunächst wird das Untersuchungsdesign der Studie vorgestellt, um im Anschluss daran auf die Erhebungsinstrumente eingehen zu können. Darauf folgen die Stichprobenkonstruktion und die Beschreibung der Untersuchung, welche hinsichtlich ihrer Durchführung spezifiziert werden.

8.1 Untersuchungsdesign

In diesem Teilkapitel gerät das Untersuchungsdesign in den Blickpunkt der Betrachtungen. Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht die Untersuchungsgegenstände, die eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie die jeweilige Anzahl der Probanden.

Tabelle 12: Untersuchungsübersicht

	Untersuchungsgegenstand	Erhebungs- und Auswertungsmethode	N
1	Wirksamkeit des verteilenden und komprimierten Unterrichtsformats	MUT (Moralisches Urteil Test)	60
2	Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Wirksamkeit des verteilenden und komprimierten Unterrichtsformats	MUT (Moralisches Urteil Test)	60
3	Unterschiede in Bezug auf das Lernniveau und die Wirksamkeit des verteilenden und komprimierten Unterrichtsformats	MUT (Moralisches Urteil Test)	31
4	Formatspezifischer Zuwachs bei der Schülern mit geringen Anfangswerten	MUT (Moralisches-Urteil-Test)	60
5	Qualität der Plenumsdiskussion	Beobachtungsprotokoll	60
6	Zeitstruktur / Umgang mit Zeit im Hinblick auf die unterschiedlichen Unterrichtsformate	Zeitprotokoll	60

Die Wirksamkeit der Unterrichtsformate im Hinblick auf die Entwicklung des moralischen Urteils wurde mittels des MUTs (Moralischen Urteil-Tests) untersucht. Es erfolgten Erhebungen in zwei Phasen. In der ersten Phase kam der MUT- Pretest zur Anwendung, welcher sechs Wochen vor Interventionsbeginn durchgeführt wurde, um möglichen Erinnerungseffekten vorzubeugen. In der zweiten Phase fand direkt im Anschluss an die Intervention der MUT- Posttest statt. Die erhobenen C-Score- Differenzwerte repräsentieren den Lernerfolg der Probanden innerhalb des jeweiligen Unterrichtsformats. Um einen differenzierten Blick auf die Untersuchungsergebnisse gewährleisten zu können, wurden sowohl geschlechtsspezifische Unterschiede als auch Unterschiede hinsichtlich des Leistungsniveaus der Probanden untersucht. Darüber hinaus erfolgten Erhebungen im Hinblick auf die Qualität der Plenumsdiskussionen und der Zeitverwendung innerhalb der Unterrichtsformate. Diese Daten wurden von zwei Beobachtern mit Hilfe von strukturierten Beobachtungsprotokollen ermittelt. Die Idee, Forschungsmethoden kombiniert zur Anwendung zu bringen, begründet sich vor allem darin, etwaige Schwächen der einzelnen Erhebungsmethoden ausgleichen zu können. Auf dieser Grundlage lassen sich möglicherweise erste Einflussfaktoren identifizieren.

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine Interventionsstudie mit einem quasiexperimentellen Design, das im Hinblick auf die Versuchsanordnung dem experimentellen Design nahe kommt, dabei allerdings das Kriterium der "Randomisierung" verletzt, weil eine Zufallsaufteilung von Untersuchungspersonen auf verschiedene Schulklassen in diesem Fall nicht möglich war (Diekmann, 2008, S. 356).

8.2 Stichprobenauswahl und Stichprobenbeschreibung

Nachfolgend wird die Stichprobe der Studie vorgestellt. Bereits anfängliche Überlegungen zum Versuchsaufbau und der Konstruktion der Intervention machten deutlich, dass diese Untersuchung aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht mit einer sehr großen Anzahl an Schülerinnen und Schülern erfolgen kann. Die Gründe dafür werden an dieser Stelle kurz skizziert.

Zunächst musste gewährleistet werden, dass die moralerzieherischen Interventionen in vergleichbaren Klassen innerhalb der erwähnten Unterrichtsformate stattfinden konnte. Die schulorganisatorische Herausforderung bestand zudem darin, ein zeitliches Parallelisieren der Durchführung der Interventionen zu bewältigen. Die Planung widmete sich zuerst der Bestimmung zweier altersadäquater Klassen, welche vom Untersuchungsleiter im Fach Ethik regulär unterrichtet werden. Nachdem sich die Klassen 8a und 9d dafür anboten, mussten zwei vergleichbare Klassen für die Experimentalgruppe bestimmt werden. Für die Klasse 8a konnte eine annähernd kompatible Lerngruppe im Hinblick auf die Merkmale Notendurchschnitt, Disziplin, Verhältnis Jungen und Mädchen und soziodemografischer Hintergrund ausgewählt werden. Für die Klasse 9d traf dieses Maß der Vergleichbarkeit nicht vollends zu. Als besonders problematisch erwies sich eine auf den Schulabschluss gerichtete adäquate Lerngruppe zu finden. Da an der Versuchsschule zu diesem Zeitpunkt keine weitere 9. Hauptschulklasse existierte, fiel die Wahl auf eine leistungsschwächere Realschulklasse, welche zumindest im Hinblick auf die oben erwähnten Merkmale kompatibel erschien. Die anfänglichen C-Score-Mittelwerte der Klassen 9 belegten, dass die Lerngruppen keine nennenswerten Unterschiede hinsichtlich ihres moralischen Urteilsvermögens aufwiesen, im Gegenteil, die Hauptschulklasse verfügte mit 13,09 über einen etwas höheren Ausgangswert als die Realschulklasse mit 11,13. Damit konnte zumindest sichergestellt werden, dass die betreffenden Lernvoraussetzungen gleich geartet sind.

Weiterhin fand bei der Versuchsplanung der Aspekt der Installation eines zweiten Beobachters ausreichend Berücksichtigung. Um eine möglichst natürliche Lernumgebung zu schaffen, wurde ein schulansässiger Lehrer gebeten, während der Interventionen zu hospitieren.

Derartige Hospitationen finden an der besagten Schule regelmäßig statt und wirken folglich auf die Schüler nicht befremdlich. Allerdings musste der Einsatz zweier Lehrer für sechs Unterrichtsstunden und zwei Tagesworkshops organisatorisch bewerkstelligt werden, ohne den Schulalltag und die damit verbundene Planung zu stark zu belasten. Dies erwies sich als große Herausforderung, welche jedoch durch die Unterstützung der Schulleitung für den betreffenden Zeitraum gewährleistet werden konnte. Aufgrund der erwähnten mir zur Verfügung stehenden Forschungsressourcen setzt sich die Stichprobe aus 81 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 8 und 9 zusammen. Das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen kann als ausgewogen eingestuft werden. Die Stichprobe unterlag allerdings bedingt durch Krankheitsausfällen einer Dezimierung. Acht Teilnehmer waren zum Zeitpunkt der Nachher-Testung nicht anwesend, so dass diese bei der Datenanalyse nicht berücksichtigt werden konnten. Drei weitere Tests mussten aufgrund einer unvollständigen Bearbeitung (fehlende Kreuze) ausgeschlossen werden. Somit verringerte sich die Größe der Stichprobe auf 70 Probanden.

Eine Berechnung der optimalen Stichprobengröße erfolgte mit Hilfe der Berechnungsprozedur der GPOWER nach Erdfelder, Faul und Buchner (Faul Erdfelder, Lange & Buchner, 2007), um sich der Wahrscheinlichkeit der Aufdeckung von eventuellen Effekten bewusst zu werden und eine damit verbundene Teststärke zu bestimmen. Es wurde eine Analyse Post Hoc zur Bestimmung der Testpower mit einem Stichprobenumfang von 60 Probanden vorgenommen. Der GPower-Test verdeutlichte, dass der Stichprobenumfang im Hinblick auf Signifikanztests suboptimal ist, da nur zu 67 % die Chance besteht, mittlere Effekt aufzudecken. Große Effekte seien dem Ergebnis folgend jedoch mit einer Wahrscheinlichkeit von 95% ermittelbar (vgl. Janssen & Laatz, 2010, S. 337; Raithel, 2008, S. 146). Bei dem für die Untersuchung festgelegten Signifikanzniveau von $\alpha = .05$ können mittlere Effekte ($p = .30$) erst ab einem Stichprobenumfang von 242 und kleine Effekte ($p = .01$) erst ab einem Stichprobenumfang von 1084 zuverlässig nachgewiesen werden.

Die Gründe dafür, Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 8 und 9 auszuwählen, sind vielfältig. Zum einen ist die Intervention aufgefordert, sich am Lehrplan des Faches Ethik für das Bundesland Sachsen zu orientieren. Die Jahrgangsstufen bieten sich aufgrund des Lehrplanbezugs im Hinblick auf die empfohlenen Lernbereiche

„Werte und Normen“ (Klasse 8) und „Das menschliche Leben – ein Weg“ an. Eine curriculare Begründung für die Durchführung der zeitintensiven Interventionen war somit gegeben. Überdies nahm der kognitive Entwicklungsstand Einfluss auf die Wahl der Probanden. Der experimentelle Fragebogen verlangt den Schülern komplexe Lese- und Textrezeptionsfähigkeiten ab, um den Fragebogen und die damit verbundenen Argumente sinnvoll einschätzen zu können.

Einer der wichtigsten Aspekte bezüglich der Auswahl der Lerngruppe bezieht sich auf den Entwicklungsstand im Hinblick auf Selbst-, Sozial-, und Methodenkompetenz. Die Schüler müssen größtenteils selbstgesteuert und eigenverantwortlich in Gruppen agieren, was eine bestimmte Reife und komplexe Fähigkeiten voraussetzt, die erst ab einem gewissen Alter und durch schulbezogene Vorerfahrungen vorausgesetzt werden können.

Die Untersuchung wurde in Abstimmung mit der damaligen Schulleitung der Oberschule Markranstädt zum Ende des Schuljahres 2011/2012 durchgeführt und erstreckte sich über einen Zeitraum von 6 Wochen. Sowohl die betreffenden Klassenlehrer als auch die Eltern der Probanden wurden über die Studie und die damit verbundenen Anforderungen vorab informiert.

8.3 Messinstrumente

Nachkommend werden die eingesetzten Erhebungsinstrumente ausführlich beschrieben und hinsichtlich ihrer Gütekriterien einer Analyse unterzogen. Darauf folgen Erläuterungen bezüglich der zur Anwendung gebrachten statistischen Verfahren.

8.3.1 Moralisches -Urteil - Test

Der von Lind (1978) entwickelte Moralisches-Urteil-Test (MUT) ist ein objektiver, experimentell angelegter Verhaltenstest, mit dem sowohl kognitive als auch affektive Aspekte des moralischen Urteils simultan erfasst werden können (Lind, 1985.S. 70). Er basiert auf der Entwicklungstheorie von Kohlberg, bedient sich jedoch einer ökonomischeren Variante als das „Moral Judgement Interview“ (MJI) des Moralphyschologen. Die Testperson des MUTs ist nicht aufgefordert, Argumente zur Beurteilung eines moralischen Dilemmas zu generieren, vielmehr besteht die Aufgabe darin, vorgegebene Argumente hinsichtlich ihrer Akzeptabilität und Wichtigkeit zu beurteilen.

Der MUT umfasst zwei Dilemmata. Das Erste thematisiert die Gesetzesverletzung von Arbeitern, die versuchen zu beweisen, dass sie an ihrem Arbeitsplatz illegalen Observierungen unterworfen sind. Das zweite Dilemma widmet sich der Problematik Sterbehilfe. Ein Arzt steht vor der Entscheidung, seiner sterbenskranken Patientin den Wunsch nach Sterbehilfe zu erfüllen. Die Aufgabe der Probanden besteht darin, zu entscheiden, ob der oder die Protagonisten der Geschichte ihrer Meinung nach eher richtig oder eher falsch gehandelt haben. (Lind, 2003, S.) Es werden jeweils sechs Pro- und Kontra- Argumente angeführt, welche die sechs Kohlbergschen Entwicklungsstufen repräsentieren (siehe Abbildung). Die Teilnehmer müssen diese hinsichtlich ihrer Zustimmung oder Ablehnung auf einer neunstufigen Zahlenskala von +4 bis -4 bewerten. Die Versuchsperson bringt mit dieser Einschätzung zum Ausdruck für wie wichtig bzw. für wie akzeptabel sie die Argumente erachtet.

Der MUT weist in Anlehnung an seine 24 Argumente ein dreifaktorielles Experimentaldesign, bestehend aus den Faktoren Argumentationsqualität, Meinungskonformität und Dilemma, auf. Die Faktoren Dilemma (Arbeiter-Euthanasie-Dilemma) und Meinungskonformität (Pro- und Kontra) sind jeweils durch

zwei Ausprägungen charakterisiert, während sich der Faktor Argumentationsqualität auf die sechs Ausprägungen der Kohlbergstufen bezieht (vgl. Lind, 2000, S. 81). Aufgrund dieses Designs eignet sich der MUT für eine Vielzahl von Auswertungsvarianten, die sich im Wesentlichen auf die kognitiv strukturellen und affektiv inhaltlichen Maße beschränken (vgl. Lind, 1978). „Unter struktureller Komponente versteht Lind die Konsistenz in der Beurteilung der Angemessenheit einer Begründungslogik.“ (vgl. Schmitt, 1982, S. 7) Die evaluativ-inhaltlich-motivationale Komponente bestimmt die Haltung gegenüber einem Wert. Damit ist die Zustimmung oder Ablehnung einer Handlung gemeint, die einen Wert erfüllt bzw. ersetzt (vgl. Schmitt, 1982, S.7). Den Kennwert für den affektiven Aspekt des Moralurteils liefert der Mittelwert der vier Antworten zu jeder Stufe.

Der sogenannte C-Wert (Competence-Wert) stellt den kognitiven Aspekt dar und wird durch die strukturelle Analyse des Antwortmusters der Probanden ermittelt. Entspricht die Bewertung der Argumente ausschließlich der eigenen Meinung, kann man von einem minimalen C-Wert (null) ausgehen. Nimmt die Testperson jedoch ausschließlich Bezug auf die Qualität der Argumente, besteht die Möglichkeit, einen Maximalwert von 100 zu erzielen. Daher ist es theoretisch möglich, trotz niedriger stufenspezifischer Argumentationen, einen hohen C-Wert zu erreichen. Allerdings bestehe ein großer empirischer Zusammenhang zwischen einem hohen C-Wert und einer Bevorzugung von qualitativ hochwertigen Argumenten (Lind, 2003, S. 51). C-Werte von über 50 trifft man gemäß Lind jedoch recht selten an (Lind, 2009, S. 51). Einen Überblick bezüglich der Bewertungsstufen des C-Wertes liefert die nachfolgende Tabelle.

Tabelle 13: Bewertungsskala C-Wert (vgl. Hettinger, 2009, S. 60)

C-Wert	Bewertung
1-9	Sehr niedrig
10-19	niedrig bis mittel
20-29	mittel
30-39	hoch
40-49	sehr hoch
>50	überdurchschnittlich hoch

Auch wenn der Moralische-Urteil-Test nicht zu 100 % nach klassischen Testgütekriterien beurteilt werden kann, so konnte man an Hand sehr strenger, theoriegeleiteter, empirischer Kriterien sowohl die Validität als auch Objektivität des Tests bestätigen (Lind, 1983). Die Inhalt- und Augenscheinvalidität der Dilemmata wurde mit Hilfe von Expertenurteilen bestimmt, wohingegen sich die theoretische Validität aus der kategorialen Repräsentativität der Argumente ergab. Die „Konstruktvalidität“ des Tests konnte über den Vergleich von Präferenzurteilen von Kriteriumsgruppen nachgewiesen werden. Zur weiteren Validierung und Überprüfung der klassischen Testtheorie belegte Lind an Hand von drei Hypothesen, welche mit dem MUT überprüft wurden, dass sich Menschen nicht nur hinsichtlich ihrer moralischen Einstellung sondern auch hinsichtlich des davon ausgehenden Einfluss auf das moralische Urteilsverhalten unterscheiden. Diese Strukturunterschiede korrelieren mit der Komplexität der anzuwendenden moralischen Orientierung und mit dem Schwierigkeitsgrad des moralischen Dilemmas. Darüber hinaus wurde der Nachweis erbracht, dass die kognitive Struktur des moralischen Urteils durch Bildung beeinflusst werden kann (vgl. Lind, 2002, S. 86).

Die „Retestreliabilität“ des MUTs sei insofern gegeben, als das die Zeitintervalle der Testung lang genug sind, um Wiederholungseffekte zu vermeiden und kurz genug sind, um Entwicklungsprozesse auszuschließen. Als problematisch stellte sich der Nachweis der „Paralleltestreliabilität“ (Korrelation der Kennwerte beider Dilemmata) heraus, da sich das moralische Urteilsniveau im Hinblick auf verschiedene Dilemmata nicht als durchgehend konsistent erwies. (vgl. Schmitt, 1982. S. 7).

Hinder (1981) verweist in Bezug auf den MUT zudem auf das Testkonstruktionsproblem, das ihm zu Folge in der Skalenbreite verankert sei. Damit die Skala wie beabsichtigt an das intellektuelle Niveau angepasst ist, müsse infolgedessen eine sechsstufige Skala vorgegeben werden. Kleinere Zahlen würden differenzierte Antworten verhindern, woraus sich ein geringer Differenzierungsgrad des Verfahrens ergebe (S. 102).

Der MUT weist sicherlich im Hinblick auf strenge Testgütekriterien Mängel auf. Allerdings stellt er ein praktikables Verfahren dar, womit sowohl der affektive als kognitive Aspekt des moralischen Urteils erhoben werden kann. Es werden

Argumente zum Handlungskontext formuliert, so dass diese nur beurteilt werden müssen und dem Probanden keine kognitiven Zwischenleistungen abverlangen. Überdies wird erwartet, dass beim MUT subjektive Interpretationsunterschiede weniger Einfluss auf die Urteilsvarianz haben als beispielsweise der „Defining Issues Test“ (DIT) von Rest. Somit kann der MUT als geeignetes Instrument zur Untersuchung der für diese Arbeit konstitutiven Forschungsfragen erachtet werden.

8.3.2 Beobachtungsprotokoll zur Qualität der Plenumsdiskussionen und den Zeitverläufen der Unterrichtsphasen

Mittels zweier Protokolle werden durch teilnehmende Beobachtungen im natürlichen Feld umfassende Daten zur Zeitverwendung sowie Qualität der Plenumsdiskussionen erhoben. Die Beobachter sind Lehrpersonen der Schule und nehmen auch während der Erhebungsphase diese Rolle ein, zu dessen Aufgabenspektrum die zielgerichtete sowie systematische Beobachtung gehört, weshalb in diesem Fall berufsspezifische Vorerfahrungen vorausgesetzt werden können. Bauer, Kopka und Brindt (1996) erachten die Rolle des Forschers „als Handelnder im Untersuchungsfeld“ als methodischen Regelfall der qualitativen Sozialforschung, wodurch das nachfolgende Vorgehen ausreichende Legitimierung erfährt (Bauer, Kopka & Brindt, 1996, S. 58). Dem Versuchsleiter kommt innerhalb dieses Prozesses die Aufgabe des Unterrichtens und Beobachtens gleichermaßen zu, während sich die Hauptaufgabe des zweiten Beobachters ausschließlich auf die teilnehmenden Beobachtung beschränkt. In Bezug auf die Rolle des externen Beobachters wird allerdings nicht die Möglichkeit ausgeschlossen, mit den Probanden oder dem unterrichtenden Lehrer in Interaktion zu treten. Die Erhebung jener Beobachtungsdaten kann als hochinferent eingestuft werden, da es sich um eine ganzheitliche Bewertung von Verhaltensweisen innerhalb komplexer Situationen handelt. Der Beobachter muss aufgrund des wahrgenommenen Geschehens auf allgemeine Verhaltenstendenzen schließen, interpretieren und schlussfolgern. Innerhalb dieses Prozesses werden ihm schwierige „Wahrnehmungs-, Selektions- sowie Reduktionsleistungen“ abverlangt. (Clausen, 2000; Fraser & Walberg, 1981; Rosenshine, 1970)

In Bezug auf die Doppelrolle der Testleiterin ist weiterhin anzumerken, dass dieser während der Plenumsdiskussionen eine passive Rolle zukommt, da die Diskussionen weitgehend selbstgesteuert (angeleitet durch Schülermoderatoren) erfolgen, so dass die Testleiterin nur bei Regelverletzungen eingreifen muss und sich dem Beobachtungsgeschehen explizit widmen kann.

Während des Unterrichts in den Versuchsklassen führen der Untersuchungsleiter und der zweite unabhängige Beobachter in strukturierter Form mit Hilfe eines Protokolls spezifische Beobachtungen hinsichtlich der Qualität der Plenumsdiskussionen durch. Das Protokoll umfasst acht Aussagen zur Durchführung der Diskussion und der damit einhergehenden kommunikativen Besonderheiten. Diese werden unter Verwendung einer fünfstufigen Likert-Skala hinsichtlich ihrer Ausprägung bewertet.

Jene Skala stellt im engeren Sinne ein Verfahren der Einstellungsmessung dar, das nach dem gleichnamigen amerikanischen Psychologen Likert (1932) benannt worden ist. Es werden hierbei in der Regel Aussagen bzw. Items formuliert, welche von Personen auf einer Skala hinsichtlich des Grades der Zustimmung oder Ablehnung in Abstufungen einzuschätzen sind. Likert-Skalen bestehen gewöhnlich aus 5, 7 oder 11 Merkmalsausprägungen. Streng genommen handelt es sich jedoch nicht um ein klassisches „Skalierungsverfahren“, da die angeführte Technik „ (...) kein explizit formuliertes Skalierungsmodell voraussetzt“ (Diekmann, 2008, S. 241). Nichtsdestotrotz kann die Likert-Skala „skalentheoretisch“ begründet sowie durch „Testtheorien“ und „Faktorenanalysen“ überprüft werden (vgl. Diekmann, 2008, S. 241). „Im Übrigen lassen sich die zentralen Gesichtspunkte der Einstellungsmessung mit multiplen Indikatoren sowie die Qualitätskriterien der Testtheorie-Reliabilität und Validität – anhand des Beispiels der Likert-Skala gut demonstrieren“ (Diekmann, 2008, S. 241).

Direkt im Anschluss an die teilnehmenden Beobachtungen sind die Lehrer aufgefordert, ihre Einschätzungen bzw. Beobachtungsergebnisse hinsichtlich der Plenumsdiskussionen auf einer „5-Punkte- Antwortskala“ schriftlich zu fixieren. Ein Austausch zwischen den Beobachtern findet nicht statt, so dass jeder seine individuellen Wahrnehmungen zum Ausdruck bringen kann. Zu Verzerrungen aufgrund von Erinnerungsfehlern dürfte es nicht kommen, da die Beobachtungskriterien vorab ausführlich besprochen und ohne Zeitverzögerung

protokolliert werden. Darüber hinaus richtet sich die Beobachtung auf eine überschaubare Bandbreite an Gesichtspunkten. Jedes einzelne Item sowie die entsprechende Antwortskala werden als Indikatoren einer qualitativ hochwertigen Plenumsdiskussion erachtet. Dazu zählen die Einhaltung der Gesprächsregeln, die Anführung verschiedener Argumente, die Bezugnahme auf vorangehende Argumente, die Beteiligung einer Vielzahl von Schülern, eine sachgerechte Ausdrucksweise und ein respektvoller Umgang miteinander, bei dem der Sachverhalt und nicht die Diskutanten im Mittelpunkt stehen. Mittels der Likert-Skala wird bestimmt, in welcher Ausprägung diese komplexen Merkmale erreicht wurden.

Tabelle 14: Beobachtungsbogen zur kommunikativen Qualität der Plenumsdiskussionen

Lernziel	stimme überhaupt nicht zu (1)	stimme nicht zu (2)	teils teils (3)	stimme zu (4)	stimme voll zu (5)
Schüler erfassen vollständig moralisches Dilemma					
Schüler halten die Ping-Pong-Regel ein					
Schüler verstehen die Fakten des Dilemmas					
Schüler führen eine sachliche Diskussion					
Viele verschiedene Schüler beteiligen sich an der Diskussion					
Eine Vielzahl unterschiedlicher Argumente wird angeführt					
Schüler drücken sich sprachlich sachgerecht aus					
Die Argumente nehmen Bezug aufeinander					

Der Gefahr der selektiven Verzerrung durch eine vordergründige Wahrnehmung von Verhaltensweisen, welche die Forschungshypothesen bzw. Forschungsfragen stützen, wird durch das Vorenthalten der entsprechenden Hypothese bzw. Fragestellung der Untersuchung gegenüber dem zweiten unabhängigen Beobachter entgegengewirkt.

Der Beobachter hat nur eingeschränkte Kenntnisse vom Ziel der Untersuchung, nicht aber von den konkreten Fragestellungen und Hypothesen.

Nach der Datenerhebung werden die Einschätzungen der Beobachter auf Übereinstimmungen mit Hilfe des „zufallskorrigierten Kappa-Koeffizienten“ nach Cohen berechnet (Bortz & Döring, 1995). Hierdurch wird angegeben, inwieweit die Ergebnisse vom Beobachter unabhängig sind, wodurch das Maß der Objektivität Bestimmung erfährt. Greve und Wentura (1997, S. 111) berichten von verschiedenen Einschätzungen hinsichtlich des K-Wertes. Resümierend lässt sich festhalten, dass K-Werte von 0,40 bis 0,60 noch annehmbar sind, während Werten unter 0,40 mit Skepsis zu begegnen ist.

Um die zeitlichen Abläufe innerhalb der Unterrichtseinheiten transparent zu machen und diese einander gegenüberstellen zu können, werden ebenfalls Unterrichtsbeobachtungen angestellt. Ein Zeitprotokoll dokumentiert, wie lange spezifische Unterrichtsphasen in den Kontroll- und Experimentalgruppen andauern. Hierbei handelt es sich um „niedriginferente“ Beobachtung, da die zeitlichen Abläufe gut beobachtbar sind und eindeutig bestimmt werden können (Clausen, 2000; Fraser & Walberg, 1981; Rosenshine, 1970). Die Dokumentation der Zeitverläufe (vgl. Tabelle 13) obliegt sowohl dem Testleiter als auch dem unabhängigen Beobachter. Dazu wird die Intervention in zehn Unterrichtsphasen (Einstieg, Erarbeitung, Ergebnissicherung, Kleingruppenarbeit, Gruppendiskussionen, Wiederholung, Feedback, zusätzliche Wiederholungsphasen, Störungen) gegliedert. Nach jeder Phase folgt unter Verwendung einer Stoppuhr die Protokollierung der in Anspruch genommenen Zeit. Der zweite Beobachter widmet sich allerdings ausschließlich den Phasen der zusätzlichen Wiederholungen und Störungen, da diese schwerlich vom Testleiter zeitgleich aufgezeichnet werden können.

Tabelle 15: Zeitprotokoll

Unterrichtsphase	Minuten / Bemerkungen
Erarbeitung	
Ergebnissicherung	
Erarbeitung in Kleingruppen	
Plenumsdiskussion	
Wiederholung / Festigung	

Feedback	
zusätzliche Wiederholungen	
Störungen	

8.3.3 Kurzfragebogen für das Schülerfeedback

Mit Hilfe des nachfolgend dargestellten Kurzfragebogens soll untersucht werden, wie die Schülerinnen und Schüler die Intervention im Allgemeinen erlebt haben.

Feedbackbogen			
1. Haben dir die Diskussionen Spaß gemacht?	<input type="checkbox"/> Ja, sehr	<input type="checkbox"/> Ja, etwas	<input type="checkbox"/> Nein
2. Hast du bei diesen Diskussionen etwas gelernt?	<input type="checkbox"/> Ja, viel	<input type="checkbox"/> Ja, etwas	<input type="checkbox"/> Nein
3. Sollte man so etwas in der Schule öfter machen?	<input type="checkbox"/> Ja, oft	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> Nein

Abbildung 6: Feedbackbogen

Der Fragebogen bezieht sich auf die Bereiche Akzeptanz des Programms und Lernzielerreichung. Er wird von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern direkt im Anschluss an die Intervention ausgefüllt. Die erhobenen Daten soll Aussagen darüber erlauben, wie die Schülerinnen und Schüler die Intervention empfunden haben, ob derartige Diskussionen häufiger durchgeführt werden sollten und wie der persönliche Lernerfolg eingeschätzt wird. Ihre Einschätzungen werden auf einer 3-Punkte-Antwortskala zu je drei einfach gehaltenen Fragen schriftlich fixiert. Insgesamt soll erfasst werden, ob die moralerzieherische Intervention von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern akzeptiert und als lernförderlich wahrgenommen wurde. Der Fragebogen wurde anonym ausgefüllt, um möglichst ehrliche Schülerantworten zu eruieren. Es erfolgte jedoch eine unterrichtsformatbezogene Sortierung der Kurzfragebögen als Interpretationsansatz für mögliche Effekte.

8.4 Untersuchungsvariablen

8.4.1 Abhängige Variablen

Der durch den MUT erfasste C-Wert (Skala 1-100) und die aus Vor- und Nachtest resultierenden C-Wert-Differenzen, welche den Lernerfolg widerspiegeln, bilden die abhängigen Variablen.

8.4.2 Unabhängige Variable

Die unabhängige Variable Unterrichtsformat unterscheidet zwischen dem verteilenden konventionellen Format im 45-Minuten-Takt und einem komprimierten Format in Form eines Tagesworkshops.

UF1

Die Interventionen im 45-Minuten-Takt erstrecken sich über einen Zeitraum von 6 Wochen mit jeweils einer Unterrichtsstunde pro Woche. Dies entspricht der derzeitigen Stundenverteilung im Fach Ethik im Bundesland Sachsen.

UF2

Die Intervention wird unter vergleichbaren temporären Voraussetzungen hinsichtlich der zur Verfügung gestellten Lernzeit an einem Tag komprimiert in Form eines Workshops abgehandelt.

8.4.3 Kontrollvariablen

Die Variablen Alter, Geschlecht und soziodemographischer Hintergrund werden kontrolliert, um eine zusätzliche Einflussnahme auf die abhängige Variable vermeiden zu können. Die externe Validität wird aufgrund der moderaten Anzahl an Kontrollvariablen nicht eingeschränkt.

8.4.4 Personengebundene und untersuchungsbedingte Störvariablen

Neben den bereits genannten unabhängigen Variablen können sich noch weitere Randvariablen auf die Abhängige auswirken. Dies erschwert die Aussagekraft des

kausalen Wirkungsgrads der unabhängigen Variablen. Auf jene Problematik stößt man vor allem bei Feldstudien, deren interne Validität durch mannigfaltige Störvariablen gefährdet werden kann. Um Differenzen zwischen Experimental- und Kontrollgruppe tatsächlich auf „Treatmenteffekte“ zurückführen zu können, ist es wichtig, bei der Zusammensetzung der Stichprobe darauf zu achten, dass diese vor der Untersuchung im Hinblick auf untersuchungsrelevante Merkmale möglichst vergleichbar ist (Bortz,Döring 1995). Diesem Anspruch soll zum Teil durch das Kontrollieren der betreffenden Variable und dem Einsatz geeigneter statistischer Verfahren nachgekommen werden. Im Folgenden möchte ich den konkreten Umgang mit Störvariablen für die vorliegende Studie darlegen.

Einfluss der Lehrpersönlichkeit

Der Einfluss der Lehrerpersönlichkeit auf die Schulleistung von Lernenden gilt seit langem als unbestritten und empirisch belegt (Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004). Aus diesem Grund wurden alle Interventionen von einem Lehrer durchgeführt, um eine grundlegende persönlichkeitsbezogene Einflussnahme ausschließen zu können. Die Variable muss allerdings bei der Interpretation der Daten Berücksichtigung finden, da auch das Verhalten ein und derselben Person Schwankungen unterliegen kann.

Time on task

Ein korrelativer Zusammenhang zwischen Unterrichtsquantität und Lernerfolg konnte, wie bereits im Teilapitel 5.1.1 erläutert, zwar nicht einheitlich belegt werden, jedoch weisen einige Studien auf einen Zusammenhang hin, so dass auch jene Variable Berücksichtigung finden muss. Sie wird durch das zur Verfügung stellen exakt der gleichen Lernzeit konstant gehalten. Eine detaillierte Dokumentation der Zeitabläufe veranschaulicht, wie die zur Verfügung gestellte Zeit in den Unterrichtsformaten genutzt wurde. Die Rhythmisierung des verteilenden Formats erfordert eine zusätzliche Phase der Wiederholung, welche innerhalb des 45-Minuten-Takts wegen der zeitlich weitreichenden Unterbrechungen gewährt wird, um an vorangehende Erkenntnisprozesse anknüpfen zu können. Den Kontrollgruppen wurden daher jeweils 5 Minuten pro Stunde zusätzlich zugestanden,

wodurch die erwähnten Erfordernisse ohne einen zeitlichen Nachteil berücksichtigt werden konnten.

Obwohl die Intervention auf Selbsttätigkeit und eine hohe Schüleraktivität setzt, ist es fraglich, ob sich innerhalb der Formate Unterschiede bezüglich der effektiv genutzten Lernzeit auftun. Die schwere Messbarkeit verwehrte jedoch ein Kontrollieren dieser Variable.

Methodik und Inhalt

Die entwickelte Unterrichtseinheit wird sowohl methodisch didaktisch als auch inhaltlich unterschiedslos in der Kontroll- und Experimentalgruppe umgesetzt. Es kommen dieselben Sozialformen, Arbeitsmaterialien und Arbeitsaufträge zur Anwendung. Eine detaillierte Verlaufsplanung mit konkreten Instruktionen liegt der Lehrperson zugrunde, wodurch gleichzeitig ein gewisses Maß an Durchführungsobjektivität gewährleistet werden kann.

Vorwissen, soziale Herkunft, Zeitpunkt der Unterrichtsstunden

Hierunter subsumieren sich einige Störvariablen, welche nur schwerlich zu kontrollieren bzw. zu eliminieren sind. Da die Erhebungen ausschließlich an einer Schule stattfinden, ist zunächst davon auszugehen, dass sich die Heterogenität in Bezug auf die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler in Grenzen hält, obschon ein Konstanthalten der Variable nicht möglich war.

Bereichsspezifisches Vorwissen, im Sinne von Fachwissen, ist für die Unterrichtseinheit nicht konstitutiv. Die Schüler erhalten alle notwendigen Sachinformationen, um ihr Dilemmata differenziert betrachten zu können. Das spezifische Ablaufschema einer Dilemma-Diskussion ist allen Schülern durch vorangestellte Anwendungen der Methode im Unterricht gleichermaßen bekannt. Allen Schülerinnen und Schülern sind die vorgesehenen Arbeits- und Sozialformen vertraut, wenngleich Unterschiede hinsichtlich ihrer Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz bestehen. Die Intervention wird sowohl in der Kontroll- als auch Experimentalgruppe weitestgehend zeitlich parallelisiert, so dass spezifische schulinterne Einflüsse gleichermaßen zum Tragen kommen. Während in der Experimentalgruppe ein ganzer Tag genutzt wurde, um die Unterrichtseinheit umzusetzen, fand der Unterricht in der Kontrollgruppe über sechs Wochen verteilt in

der 5. oder 6. Stunde statt. Eine Einflussnahme bedingt durch den Zeitpunkt der Unterrichtsstunde auf die Leistungsfähigkeit der Schüler muss daher eingeräumt werden. Allerdings handelt es sich hierbei um eine Variable, die mit dem Unterrichtsformat unweigerlich verbunden ist und damit keiner gründlichen Kontrolle unterliegen kann.

Krankheitsausfälle und unvorhergesehene Tagesereignisse

Die oben erwähnten Variablen können bedingt durch die unterrichtsnahen Verhältnisse im natürlichen Feld keiner Kontrolle unterzogen werden. Sie werden daher als Störvariablen der Erhebung deklariert. Der krankheitsbedingte Ausfall von Schülern wirkte sich durch den Wegfall von Vorher- oder Nachher-Testungen dezimierend auf den Datensatz aus. Durch krankheitsbedingte Ausfälle verkleinerte sich die hier vorliegende Stichprobe schon allein um 8 Personen. Größtenteils betraf dies die Kontrollgruppe mit 5 Schülern. Darüber hinaus muss hinsichtlich des verteilenden Formats darauf verwiesen werden, dass nicht nur Ausfälle bezüglich der Testphasen problematisch sind, sondern auch jene Einzelstunden, die sich der Erarbeitung und Auseinandersetzung mit den Dilemmata widmeten. Fünf Schüler versäumten krankheitsbedingt jeweils eine Stunde der Unterrichtssequenz.

8.5 Durchführung

Im Zeitraum vom 27.02.2012 bis 05.04.2012 wurde die bereits vorgestellte moralerzieherische Intervention an der Oberschule Markranstädt in zwei achten und zwei neunten Klassen durchgeführt. Die Wahl der Schule lag vor allem in der eigenen beruflichen Tätigkeit begründet. Aus schulorganisatorischer Sicht war somit nur die Implementierung zweier Tagesworkshops erforderlich. Der Unterricht im verteilenden Format erfolgte einmal wöchentlich im Ethikunterricht. Ein weiterer Grund für die Durchführung an der eigenen Schule ist die natürliche Lernatmosphäre, welche durch einen weitestgehend gewöhnlichen Schulalltag mit bekannten Lehrern erzeugt wird. Auch die Installation eines zweiten, der Schule ansässigen Beobachters, kann als ein der Lernatmosphäre zuträglicher Faktor erachtet werden. Auf die Schüler wirkt eine weitere Lehrkraft keinesfalls befremdlich, da Hospitationen oder Teamteaching an der besagten Schule keine Seltenheit sind.

Die ersten Erhebungen begannen am 27.02.2012, nachdem die Schulleitung und die entsprechenden Elternhäuser ihre Zustimmung erteilten. Die Schülerinnen und Schüler wurden über das Vorhaben insoweit aufgeklärt, dass sie zum Zweck einer wissenschaftlichen Untersuchung vor und nach der Unterrichtseinheit einen Fragebogen ausfüllen werden. Für beide Unterrichtsformate wurde ein Befragungsabstand zwischen Vor- und Nachtest von sechs Wochen festgelegt, um Erinnerungseffekte einzuschränken. Da sich das verteilende Format über eine Dauer von sechs Wochen erstreckte, erfolgte die erste schriftliche Befragung zu Beginn der Intervention. Hinsichtlich des komprimierten Formats (Workshop) fand der Vortest bereits sechs Wochen vor Beginn des Tagesworkshops statt. Die Nachtests schlossen sich direkt an die Interventionen an.

Die Instruktionen zum Ausfüllen des Fragebogens und zum weiteren Verlauf der Intervention wurden aus Gründen der Objektivität als ein Gütekriterium der Messung bzw. Durchführungsobjektivität verschriftlicht. Überprüfungen hinsichtlich der Bearbeitungsdauer, der Verständlichkeit der Fragebögen und eine Erprobung sowie Evaluation der Intervention erfolgten in einer Vorstudie. Auf der Grundlage dieser Erfahrungen konnte die Unterrichtseinheit, nicht zuletzt hinsichtlich der zeitlichen Abläufe optimiert werden. Der Fragebogen erwies sich als weitestgehend verständlich. Ersetzt wurde lediglich das Wort „hinreichend“ durch „ausreichend“.

Schüler mit einer diagnostizierten Lese- Rechtschreibschwäche erhielten den Fragebogen im Format A3 sowie 10 Minuten mehr Einlesezeit, um den an der Schule üblichen Erfordernissen des Nachteilsausgleichs nachzukommen. Für die Bearbeitung des Fragebogens wurde auf der Grundlage der Vorerfahrungen ein Zeitraum von 20 Minuten veranschlagt.

8.5.1 Erster Befragungstermin

Die ersten Befragungen erfolgten nach Vorlage der Eltern genehmigungen. Die Schüler wurden vorab darüber in Kenntnis gesetzt, dass die Schülerdaten anonym behandelt und ausschließlich für die betreffende Studie verarbeitet werden. Die Fragebögen waren bereits mit einem Nummerncode versehen, welcher ebenfalls gegenüber den Teilnehmern Erläuterung fand. Zu Beginn der Testung erhielten die Schülerinnen und Schüler eine kurze mündliche Erklärung zum Aufbau des Fragebogens. Diese wurde ebenfalls verschriftlicht und in allen Klassen gleichermaßen zur Anwendung gebracht. Die Aufmerksamkeit der Teilnehmer richtete sich auf das genau Lesen und Verstehen des Textes, um die vorliegenden Argumente adäquat einschätzen zu können. Daran schloss die detaillierte Erklärung der Skalenwerte (+4...-4) an, welche zum besseren Verständnis in Wortlauten an der Tafel Visualisierung fanden. Die Schülerinnen und Schüler wurden darüber in Kenntnis gesetzt, dass sie jederzeit die Möglichkeit haben, bei Unklarheiten bzw. Verständnisschwierigkeiten Fragen stellen zu können, wobei es insgesamt nur zu wenigen Nachfragen kam. Während der Bearbeitungszeit herrschte eine ruhige und konzentrierte Arbeitsatmosphäre. Unterdessen notierte der Versuchsleiter die Anzahl der tatsächlich teilnehmenden Mädchen und Jungen.

Die Schüler wurden angehalten, die zur Verfügung gestellte Zeit vollends zu nutzen. Eine vorzeitige Abgabe war nicht gestattet, dadurch konnte bis zum Ende eine ruhige Atmosphäre gewährleistet und eine gewisse Sorgfalt bei der Beantwortung initiiert werden. Die Bearbeitungsdauer lag im Schnitt bei etwa 20 Minuten. Danach wurden die Testbögen eingesammelt. Innerhalb des komprimierten Formats erfolgte eine kurze Pause, ehe mit der Unterrichtseinheit begonnen wurde.

8.5.2 Zweiter Befragungstermin

Zum zweiten Befragungstermin wurden erneut kurze Instruktionen zum Ausfüllen des Tests erteilt. Da es sich dabei um den gleichen Fragebogen handelte, war den meisten Schülern schnell klar, wie dieser auszufüllen ist. Die Wortlaute der Skalenwerte fanden wiederum zum besseren Verständnis an der Tafel Visualisierung. Allerdings stieß das erneute Ausfüllen des gleichen Fragebogens, trotz Erläuterungen bezüglich des Zwecks, auf wenig Zuspruch. Die Schülerinnen und Schüler erschienen

weniger motiviert als zuvor, versuchten aber dennoch den Fragebogen konzentriert zu bearbeiten. Allerdings war die überwiegende Zahl der Teilnehmer bereits nach der Hälfte der zu Verfügung gestellten Zeit fertig, was den Verdacht erhärtet, dass nicht mit der gleichen Sorgfalt und Konzentration wie zum ersten Befragungstermin gearbeitet worden ist. Die Testleiterin bedankte sich im Anschluss recht herzlich bei den Schülern für ihre engagierte Teilnahme. Es wurde vereinbart, dass die Teilnehmer nach der Auswertung der Daten eine Rückmeldung bezüglich ihres Lernerfolgs erhalten.

9 Datenanalyse

Mit folgenden Ausführungen sollen die Ergebnisse der Datenanalyse vorgestellt werden.

Der "Moralische Urteil-Test" (MUT) wurde direkt über Prof. Lind bezogen und zur Rohdatengewinnung an Selbigen zurückgeschickt. Ausgefeilte standardisierte Rechenprozeduren lieferten innerhalb kürzester Zeit erste Ergebnisse.

Es lagen Angaben zur Bestimmung des moralischen Lernerfolgs von 70 Schülerinnen und Schülern vor, welche mittels des MUTs erhoben wurden. Die Ergebnisse der strukturierten teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen fanden hinsichtlich der Analyse Berücksichtigung und wurden den kognitiven Lernergebnissen gegenübergestellt. Alle erhobenen Daten wurden mit dem Programm *IBM SPSS Statistic 18* analysiert

Die gewonnenen Rohdaten wurden im Anschluss vom Testleiter hinsichtlich ihrer Relevanz aufgearbeitet und geordnet, um sie statistischen Analysen zu unterziehen. Dabei gerieten vor allem die intervallskalierten „Competence –Werte“ (C-Wert) aufgrund ihres kognitiven Bezugs und die daraus resultierenden Differenzwerte in den Blickpunkt der Betrachtungen. Diese wurden in einem ersten Analyseschritt zunächst ganzheitlich betrachtet und einer Plausibilitätsprüfung unterzogen, um bereits im Vorfeld mögliche Auffälligkeiten in der Datenstruktur identifizieren zu können.

Im Anschluss daran erfolgte die Überprüfung der Stich- und Teilstichproben auf Varianzhomogenität mittels des Levene-Tests sowie die Überprüfung auf Normalverteilung, welche in zwei Analyseschritten vollzogen wurde. Es erfolgte zunächst eine grafische Überprüfung an Hand von Q-Q-Diagrammen und Boxplots. Zur Untersuchung der Normalverteilungsannahme kam zur Absicherung der Ergebnisse der Shapiro-Wilk-Test zur Anwendung. Es handelt sich hierbei allerdings lediglich um eine Ergänzung der grafischen Untersuchungen, da der Test ausschließlich zur Überprüfung der Nullhypothese geeignet ist. Unter Berücksichtigung dieser Prämisse müsste allerdings im Fall der Normalverteilungsüberprüfung das Signifikanzniveau durch Beta und nicht Alpha

bestimmt werden. Infolgedessen erhält die Hypothese umso mehr Bestätigung, je kleiner die Stichprobe ist. (Janssen & Laatz, 2009, S. 259).

Werden die oben erwähnten Voraussetzungen der Normalverteilung und Varianzhomogenität erfüllt, kann der t-Test zur Überprüfung der Mittelwertunterschiede auf statistische Signifikanz zur Anwendung gebracht werden. Werden sie jedoch nicht erfüllt, erfolgt die Untersuchung der Mittelwertunterschiede mittels eines nicht-parametrischen Tests.

An Hand des von Cohen entwickelten Effektstärkemaßes d wird die Größe der möglichen Effekte gemessen und definiert. Die genauen Richtwerte sowie Interpretationsmaßgaben finden im Anschluss, wenn es um die konkrete Datenauswertung geht, entsprechend Erläuterung.

Des Weiteren kommen absolute Effektstärkemaße zur Anwendung, da diese unabhängig von der Stichprobengröße interpretierbar sind (Lind, 2008). Die praktische Relevanz dieser Messwerte ergibt sich vor allem durch die Bezugnahme auf die Gesamtskala, sofern diese ausreichend erforscht ist und sich empirisch bewährt hat. Da die Skala des C-Wertes mittlerweile als gut erforscht deklariert werden kann, findet die absolute Effektstärke bei der Dateninterpretation Berücksichtigung. Ein nachvollziehbares Effektmaß resultiert demnach aus dem Vergleich zweier Vorher-Nachher-Differenzen. Ein sehr deutlicher bzw. sehr bedeutender Effekt liegt vor, wenn der Effekt um 10% größer ist als die Skalenbreite. Ein Wert von 5 % lässt auf einen deutlichen Effekt schließen. Diese Angaben sind jedoch nur als grobe Orientierung zu verstehen und in entsprechender Weise zu interpretieren, da hinsichtlich der erwähnten Effektstärkemaße bisher keine konkreten Richtwerte existieren. (Lind, 2012) Die absolute Effektstärke soll dann Berücksichtigung finden, wenn zwar größere Mittelwertunterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe vorliegen, sich diese jedoch nicht als signifikant erweisen. Da es sich bei der vorliegenden Studie um eine relativ kleine Stichprobe von 70 Teilnehmern handelt und damit eine geringe Wahrscheinlichkeit (67%) einhergeht, mittlere Effekte aufzudecken, lohnt sich ein differenzierter Blick auf die absolute Effektstärke hinsichtlich der Interpretation der Ergebnisse (Lind, 2012).

Die absolute Effektstärke wird an Hand folgender Formel berechnet:

$$aES = ([M_{exp,2} - M_{exp,1}] - [M_{kon,2} - M_{kon,1}])$$

Fehlende Werte oder Fragebögen mit auffälligen Antwortmustern sowie Ausreißerwerte werden grundsätzlich von der Analyse ausgeschlossen.

Die durch teilnehmende Beobachtungen erhobenen Daten zur zeitlichen Ausprägung der Intervention und zur Qualität der Plenumsdiskussion sowie die Auswertung der Schülerfeedbackbögen unterliegen demgegenüber rein deskriptiven Analysen.

9.1 Deskriptive Datenanalyse

Bevor die Überprüfung der Hypothesen erfolgt, werden die Daten hinsichtlich ihrer Relevanz aufgearbeitet und geordnet, um sie statistischen Analysen zu unterziehen. Dabei geraten ausschließlich die intervallskalierten „Competence –Werte“ (C-Wert) aufgrund ihres kognitiven Bezugs und die daraus resultierenden Differenzwerte in den Blickpunkt der Betrachtungen. Diese eignen sich besser, um den moralspezifischen Lernerfolg der Unterrichtsformate zu untersuchen, als die mitgelieferten stufenspezifischen Präferenzurteile. Die Differenzwerte, gebildet aus den Ergebnissen der Vor- und Nachtests, verdeutlichen den Lernerfolg hinsichtlich der Entwicklung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit.

In einem ersten Analyseschritt wird die Verteilung der Werte zunächst ganzheitlich betrachtet und einer Plausibilitätsprüfung unterzogen, um bereits im Vorfeld mögliche Auffälligkeiten in der Datenstruktur identifizieren zu können. Hierzu kommen sowohl grafische (Boxplot- und Streudiagramme) als auch rechnerische Verfahren über die von SPSS zur Verfügung gestellte explorative Datenanalyse zur Anwendung. Mittels jener Verfahren können extreme Werte identifiziert werden, die sich von dem Gesamtdatensatz abheben. Sie weisen eine weitestgehend isolierte Verortung im Verhältnis zu den anderen Werten auf. Vergleicht man die in der nachfolgenden Tabelle visualisierten Werte mit dem hierfür errechneten Mittelwert von $M = 0,53$ bei einer relativ hohen Standardabweichung von 14,61, fällt auf, dass diese erheblich vom Gruppenmittelwert abweichen. In der nachfolgenden Tabelle werden die als Ausreißer identifizierten Werte mit der entsprechenden Fallnummer ausgewiesen.

Tabelle 16: Ausreißerwerte

	Fallnummer	Wert
C-Score-Differenzwert größte Werte	59	30,1
	17	30,09
	21	30,08
	16	26,28
	58	22,21
C-Score-Differenzwerte kleinste Werte	43	-49,29
	28	-30,75
	29	-29,84
	2	-22,89
	37	-21,69

Die berechneten Maßzahlen charakterisieren nicht unweigerlich die Situation der Datenmehrheit, wodurch wiederum die statistische Analyse eine negative Beeinflussung erfahren könnte. Betrachtet man jene Ergebnisse zudem unter Berücksichtigung bisheriger kontextbezogener Forschungsergebnisse, wonach im Durchschnitt die Anwendung einer Dilemma-Diskussion einen Zuwachs von 3 bis 7,5 C-Punkten bewirken kann, sind die oben dargestellten extremen Verbesserungen bzw. Verschlechterungen mit Skepsis zu betrachten. Es erscheint im höchsten Maße unwahrscheinlich, dass sich innerhalb von 6 Wochen das moralische Urteilsniveau um mehr als 20 C-Punkte verschlechtert oder verbessert. Die identifizierten Maßzahlen weichen von der Masse der Daten ab. Weiterführende statistische Analysen könnten durch diese Werte, nicht zuletzt in Anbetracht der geringen Stichprobengröße, gestört werden, da die berechneten C-Wert-Differenzen nicht unweigerlich die Situation der Datenmehrheit widerspiegeln. Aus diesem Grund werden jene Werte eliminiert und nicht mit in die Datenanalyse einbezogen.

Daran schließen der Tests auf Normalverteilung in Bezug auf die Gesamt- und Teilstichproben an, welche zunächst durch grafische Analysen an Hand von Histogrammen³ sowie Q-Q-Diagrammen⁴ für die entsprechende Stichprobe bzw.

³ In einem Histogramm werden auf der Y-Achse die „absoluten Häufigkeiten der Variablenkategorien“ veranschaulicht. Durch die Abbildung einer Normalverteilungskurve können die empirische Daten mit

Teilstichproben vollzogen werden. Mit Hilfe des Shapiro- Wilk- Tests wird in letzter Instanz geprüft, ob es Anzeichen für eine Abweichung von der Normalverteilung gibt. Die ersten grafischen Analysen (Q-Q-Diagramm & Histogramm) ergeben sowohl für die Stichprobe als auch Teilstichproben keine Anzeichen für eine Abweichung von der Normalverteilung. Die Datenpunkte der Q-Q-Diagramme erweisen sich als hinreichend normalverteilt. Auch die Histogramme bestätigen diese Einschätzung, sie zeigen keine zweigipflige Verteilung an. Der Shapiro-Wilk-Test bekräftigt die Normalverteilungsannahme durch ein nicht signifikantes Ergebnis. Alle p-Werte sind deutlich größer als .05.

In einem weiterführenden Analyseschritt wird mit Hilfe des *Levene*-Tests die „Varianzhomogenität“ der Daten überprüft. Dieser fördert ebenfalls ein nicht signifikantes Ergebnis zu Tage. Bei dem *Levene*-Test wird für jeden einzelnen Fall die absolute Abweichung vom Gruppenmittelwert gebildet. (vgl. Janssen & Laatz, 2010, S. 253f.).

Die Voraussetzungen der Intervallskalierung, Normalverteilung und Varianzhomogenität erweisen sich somit auf der Grundlage der beschriebenen Untersuchungen als erfüllt. Infolgedessen kann der t-Test, der selbst gegenüber kleinen Abweichungen robust ist, zur Überprüfung der Mittelwertunterschiede zur Anwendung gebracht werden. Auf nicht-parametrische-Tests kann somit verzichtet werden.

9.1.1 C-Wert-Verteilung

Nachfolgend werden die C-Wert-Verteilungen dargestellt. Hierzu erfolgt eine Differenzierung nach Geschlecht, Klassenstufe, Schulform und Art der Intervention. Die nachfolgende Tabelle visualisiert die Gruppenmittelwerte des ersten und zweiten Messzeitpunktes sowie die entsprechenden Differenzwerte. Wie der Tabelle zu entnehmen ist, fließen Ergebnisse von insgesamt 60 Teilnehmern in die Datenanalyse ein. Die Stichprobe setzt sich aus 33 weiblichen und 27 männlichen Teilnehmerinnen

der vorliegenden Verteilung verglichen werden, um darauf aufbauend grafisch zu überprüfen, ob Anzeichen für eine starke Abweichung vorliegen.

⁴ „Q-Q-Diagramme dienen dazu, in einem Streudiagramm die Verteilung empirischer Daten mit einer Normalverteilung oder auch einer anderen theoretischen Verteilung zu vergleichen“ (Janssen & Laatz, 2009, S.695). Von einer Normalverteilung ist auszugehen, wenn die „Datenpunkte“ eng um eine Gerade streuen (vgl. Ebd.: S. 696)

und Teilnehmern zusammen. Die Experimentalgruppe, welche innerhalb des komprimierten Formates lernte, besteht aus 37 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, davon sind 21 weiblichen und 16 männlichen Geschlechts. Die Kontrollgruppe, welche im verteilenden Format unterrichtet wurde, konstituiert sich aus 23 Teilnehmerinnen und Teilnehmern, davon sind 12 weiblichen und 11 männlichen Geschlechts. Die Geschlechter sind sowohl in der Gesamt- als auch Teilstichprobe gleichmäßig verteilt.

Tabelle 17: C-Wertverteilung

	N	M1	M2	DW
komprimiertes Format	37 (w=21) (m=16)	12,67	15,38	2,71
verteilendes Format	23 (w=12) (m=11)	15,15	13,11	-2,04
8. Klasse	31	15,33	16,83	1,5
9. Klasse	29	11,8	12,03	0,23
Hauptschule	10	13,09	12,26	-0,83
Realschule	19	11,13	11,91	0,78
gesamt	60 (w=33) (m=27)	13,63	14,51	0,88

Anmerkungen: N= Anzahl, M1=Mittelwert Vorher-Test, M2= Mittelwert Nachher-Test, DW = Differenzwert, m=männlich, w=weiblich

Bei der Betrachtung der Mittelwerte fällt auf, dass die gesamte Stichprobe einen Anfangsmittelwert von 13,63 aufweist, was Lind folgend als ein niedriges bis mittelmäßiges Urteilsniveau eingestuft werden kann. Nach den Interventionen weisen die Probanden einen Zuwachs von 0,88 C-Punkten auf. Mit Blick auf die Teilstichproben kann festgehalten werden, dass das verteilende Format gegenüber dem komprimierten Format einen größeren Ausgangswert vorzuweisen hat. Die Unterschiede hinsichtlich der Anfangswerte der Experimental- und Kontrollgruppe stellen sich jedoch nicht als signifikant ($p=0,34$) heraus. Zum zweiten Messzeitpunkt weisen die Probanden der Kontrollgruppe einen minimierten C-Wert von 13,11 auf. Anders verhält es sich bei der Experimentalgruppe, die nach der Interventionen einen Zuwachs von 2,71 C-Punkten vorzuweisen haben.

Betrachtet man die Mittelwerte getrennt nach Klassenstufe und Schulform fällt auf, dass diese die Annahmen der Bildungstheorie nicht stützen, wonach zwischen der Schulform und der moralischen Urteilsfähigkeit ein signifikanter Zusammenhang bestehe. Wie der Tabelle zu entnehmen ist, weisen die Hauptschüler sowohl nach als auch vor der Intervention einen höheren C-Wert auf als die Realschüler. Dies betreffend muss allerdings angemerkt werden, dass hierbei ausschließlich die zweiten neunten Klassen analysiert wurden, da diese unterschiedlichen bildungsgangbezogenen Lerngemeinschaften angehörten. Ein ähnlich konträres Bild zeichnet sich hinsichtlich der Klassenstufen ab. Die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 8 verfügen über einen um 3,53 C-Punkte höheren Mittelwert als die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 9. Als interessant erweisen sich die unterschiedlichen Ausgangswerte der Heranwachsenden des komprimierten und verteilenden Formats.

Zum zweiten Messzeitpunkt zeigte sich, dass in Bezug auf die Gesamtstichprobe nur ein Zugewinn an 0,88 C-Punkten erreicht werden konnte. Der größte Zugewinn war innerhalb des verteilenden Formates zu verzeichnen. Das nachfolgende Diagramm veranschaulicht die Entwicklung der C-Werte vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt sowohl in Bezug auf die Gesamtstichprobe als auch die Teilstichproben.

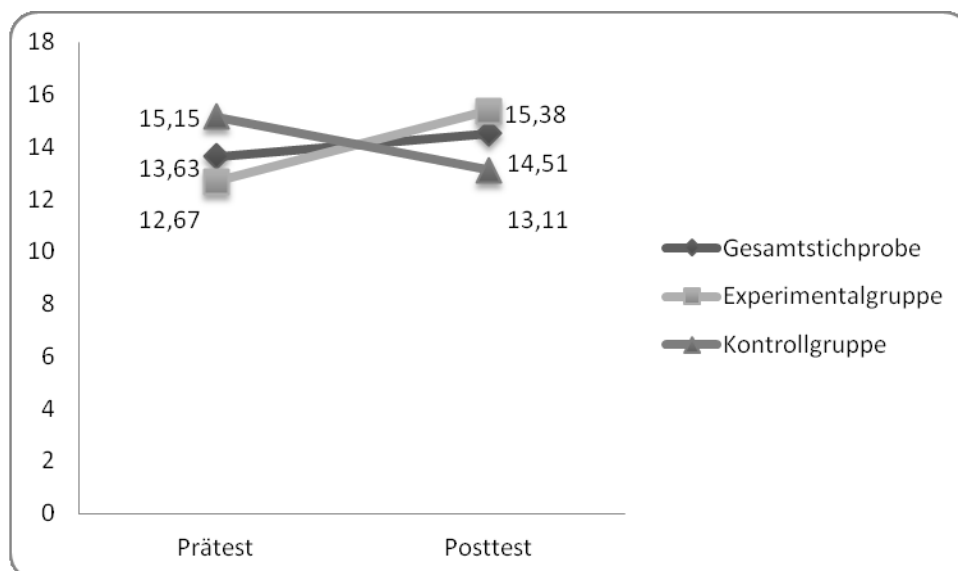


Abbildung 7: Mittelwertentwicklung Gesamt- und Teilstichprobe

Abschließend sollen die C-Wert-Verteilungen einer geschlechtsspezifischen Analyse unterzogen werden. Hierzu werden die Mittelwerte von Mädchen und Jungen zum

ersten und zweiten Messzeitpunkt verglichen, um etwaige Auffälligkeiten identifizieren zu können. Das nachfolgende Diagramm veranschaulicht diese Gegenüberstellung.

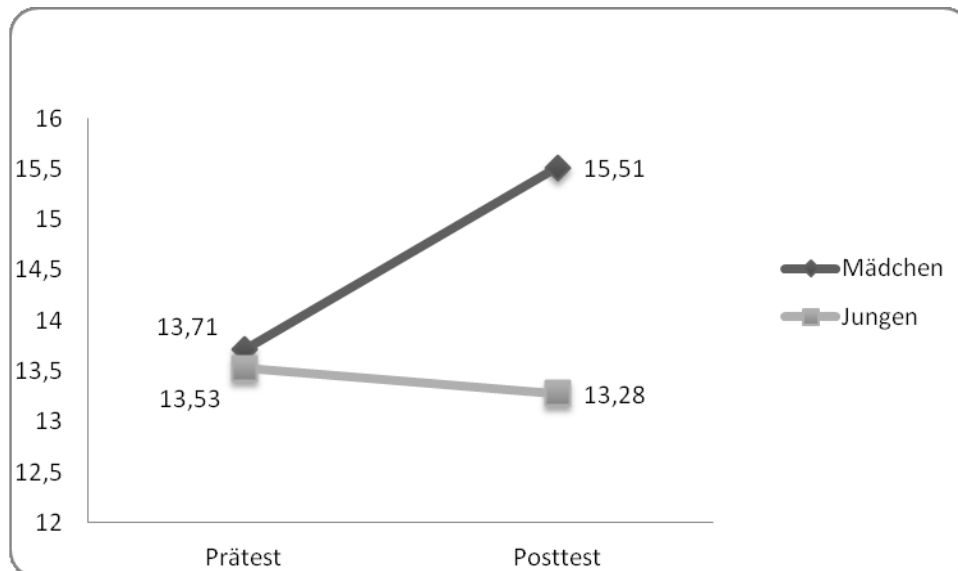


Abbildung 8: Mittelwertentwicklung Mädchen und Jungen

Die Mittelwerte zum ersten Messzeitpunkt liegen bei Mädchen und Jungen nah beieinander und können gemäß Lind einem mittelmäßigen Urteilsniveau zugewiesen werden. Mit Blick auf den zweiten Messzeitpunkt werden leichte Unterschiede deutlich. Während die weiblichen Lerner durchschnittlich einen Zuwachs von 1,8 C-Punkten vorweisen können, erfährt der Mittelwert der Jungen im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt eine leichte Minimierung von -0,25 C-Punkten. Um zu überprüfen, ob ein signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Jungen vorliegt, wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben zur Anwendung gebracht, dieser förderte, wie in der Tabelle ausführlich dargestellt, einen nicht signifikantes Ergebnis ($p=0,5$) zu Tage.

Tabelle 18: geschlechtsspezifische Mittelwertentwicklung

	Mädchen		Jungen		t	p
	M	SD	M	SD		
C-Score	1,81	10,01	-0,25	9,38	0,67	0,41

Anmerkungen: $N=60$; $N_{\text{Mädchen}} = 33$; $N_{\text{Jungen}} = 27$; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t = T-Wert; p = Signifikanz; d = Cohens d (Effektstärke)

9.2 Ergebnisse

Mit den nachfolgenden Ausführungen sollen die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung hypothesenbezogenen dargestellt werden, darauf folgt die qualitative Datenanalyse hinsichtlich der Zeitstrukturen und kommunikativen Qualität der Plenumsdiskussionen.

9.2.1 Einfluss des Ausgangswertes hinsichtlich der Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit (H1)

Nachfolgend soll untersucht werden, ob Schülerinnen und Schüler mit einem anfänglich geringen C-Wert mehr von der moralerzieherischen Interventionsmaßnahme profitieren als Schüler mit einem relativ hohen Anfangswert. Diese Untersuchung erfolgt zunächst formatunspezifisch und bezieht sich daher auf die gesamte Stichprobe. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden auf der Grundlage des Medians (11,34) in zwei gleich große Gruppen aufgeteilt, die mit niedrigem C-Wert (Low-Scorer) und die mit hohem C-Wert (High-Scorer). Mit Blick auf den anfänglichen Mittelwert ($M=6,06$) der Low-Scorer der Gesamtstichprobe fällt auf, dass dieser weit unterhalb des Urteilsniveaus der High-Scorer ($M= 21,19$) liegt. Es handelt sich hierbei um eine beträchtliche Differenz von 15, 13 C-Punkten.

Um die Differenzwerte zu überprüfen und gegenüberstellen zu können, wurde der t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Dieser untersucht die Mittelwertunterschiede der Ergebnisse des Prätests beider Gruppen (Low- und High-Scorer) auf Signifikanz. Die Ergebnisse des t-Tests geben Auskunft darüber, ob es sich dabei um einen statistisch signifikanten Unterschied handelt oder nicht (vgl. z.B. Janssen & Laatz, 2010, S.337; Raithel, 2008, S. 146). Darüber hinaus werden die Differenzmittelwerte aus Prä- und Posttest untersucht, wodurch ermittelt werden soll, ob Schülerinnen und Schüler mit einem niedrigen Anfangswert von der moralerzieherischen Interventionsmaßnahme mehr profitieren als Schülerinnen und Schüler mit einem verhältnismäßig hohem Anfangswert.

Die Größe der berechneten Mittelwertunterschiede wird durch das Effektstärkemaß d nach *Cohen* definiert (vgl. Becker, 2012). Es handelt sich hierbei um ein deskriptives Maß, welches dabei unterstützt, die praktische Relevanz eines signifikanten

Mittelwertunterschieds zu bestimmen. Bei einem Wert von $d = .20$ spricht man von einem kleinen Effekt, bei $d = .50$ von einem mittleren und bei $d = .80$ von einem großen Effekt (vgl. Cohen, 1988, S. 25, zit. In Becker, 2010, o.S.).

Mit Hilfe des t-Tests für unabhängige Stichproben konnte bestätigt werden, dass sich die Anfangswerte beider Gruppen signifikant ($p = 0,000$) voneinander unterscheiden. Ein weiterer Vergleich der Differenzmittelwerte der Low- und High-Scorer verdeutlichte, dass es sich hierbei ebenfalls um einen signifikanten Unterschied ($p = 0,04$), wie in der nachfolgenden Tabelle dargestellt, handelt.

Tabelle 19: Mittelwertdifferenzen zwischen Low- und High-Scorern

Low-Scorer (N=30)		High-Scorer (N=30)		t	p	d
MD	SD	MD	SD			
4,43	6,53	-2,67	11,1	3,02	0,04	0,78

Anmerkungen: $N=61$; $N_{\text{Workshop}} = 38$; $N_{45\text{-Minute-Takt}} = 23$; $N_{\text{Workshop ohne Extremwert}} = 37$; MD = Mittelwertdifferenz; SD = Standardabweichung; t = T-Wert; p = Signifikanz; d = Cohens d (Effektstärke)

Der Mittelwert der Schülerinnen und Schüler, die einen geringen Anfangswert zu verzeichnen hatten, verbesserten sich im Durchschnitt um 4,43 C-Punkte, während das moralische Urteilsniveau der High-Scorer einer Regression (-2,66) unterlag.

Das nachfolgende Diagramm veranschaulicht die Entwicklung des moralischen Urteilsniveaus zum ersten und zweiten Messzeitpunkt.

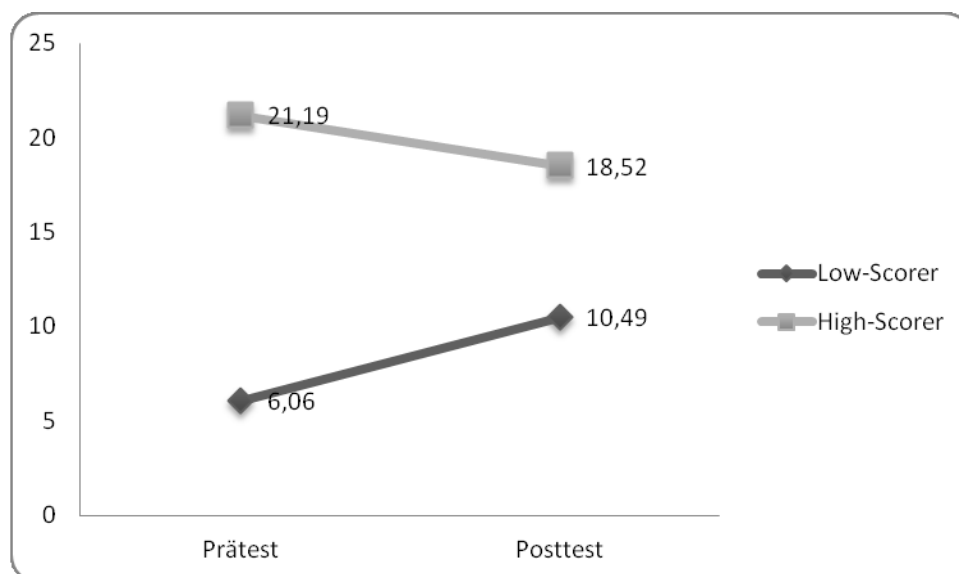


Abbildung 9: Mittelwertentwicklung von Low-Scorern und High-Scorern

9.2.2 Lernerfolgsunterschiede im Hinblick auf das moralische Urteilsvermögen (H2)

In diesem Teilkapitel geraten die Lernerfolgsunterschiede hinsichtlich des moralischen Urteilsniveaus des 45-Minuten-Takts und des Moralerziehungsworkshops in den Blickpunkt der Betrachtungen. Erwartet wird, dass der Workshop zu einer intensiveren Förderung des moralischen Urteils beiträgt. Lernerfolg wird in Form des C-Score-Differenzwertes definiert, welcher aus den Ergebnissen des Pre- und Posttests resultiert. Um die Differenzwerte zu überprüfen und formatspezifisch gegenüberstellen zu können, wurde ebenfalls der t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet. Die Ergebnisse werden nachfolgend tabellarisch dargestellt.

Tabelle 20: C-Score Mittelwertdifferenz zwischen den Zeitformaten mit und ohne Extremwert

Workshop		45-Minuten-Takt		t	p	d
MD	SD	MD	SD			
2,71	9,82	-2,05	8,96	1,8	0,064	0,5

Anmerkungen: N=61; N_{Workshop} = 38; N_{45-Minuten-Takt} = 23; N_{Workshop ohne Extremwert} = 37; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t = T-Wert; p = Signifikanz; d = Cohens d (Effektstärke)

Zunächst fällt auf, dass der Mittelwert der Workshop-Teilnehmer mit 2,71 weitaus größer ist als der des 45-Minuten-Takts mit -2,05. Es handelt sich hierbei um eine C-Wert-Differenz von 4,76 Punkten, welche auf den ersten Blick als relativ groß eingestuft werden kann. Des Weiteren sind relativ hohe Standardabweichungen von 9,82 bei den Workshop-Teilnehmer und 8,96 bei den Teilnehmern des 45-Minuten-Takts zu verzeichnen. Der Levene-Test bestätigt, dass wir es mit einer Grundgesamtheit mit gleicher Streuung zu tun haben. Hierbei beträgt der t-Wert 1,8. Wie der Tabelle zu entnehmen ist, liegt kein signifikanter Unterschied vor (p=0,064), so dass die Nullhypothese angenommen wird. Die Alternativhypothese wird somit zugunsten der Nullhypothese verworfen.

Der G-Power-Test verdeutlichte, dass aufgrund des kleinen Stichprobenumfangs eine relativ geringe Wahrscheinlichkeit besteht, kleine bzw. mittlere Effekte durch

Signifikanztests zu entdecken. Daher empfiehlt es sich, einen Blick auf die absolute Effektstärke zu werfen. Diese soll mit Hilfe der C-Score-Differenzen zwischen Vor- und Nachtest erfolgen. Hierzu wird der Anfangsmittelwert der ersten Erhebung mit dem der Zweiten verglichen. Der Effekt des Unterrichtsformates ergibt sich aus dem Vergleich zweier Vorher-Nachher-Differenzen:

$$aES = ([M_{exp,2} - M_{exp,1}] - [M_{kon,2} - M_{kon,1}])$$

Die Experimentalgruppe weist einen Differenzwert von 2,71 C-Punkten auf. In der Kontrollgruppe haben wir es dem gegenüber mit einem negativen Wert von -2,05 C-Punkten zu tun. Daraus ergibt sich eine absolute Effektstärke von 4,75.

9.2.3 Geschlechtsspezifische Lernerfolgsunterschiede im Hinblick auf das moralische Urteilsvermögen (H2)

In diesem Teilkapitel werden die Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des moralischen Urteilsvermögens betrachtet. Lernerfolg wird ebenso in Form des C-Score-Differenzwertes definiert. Der anschließende Analyseschritt widmet sich der Frage nach geschlechtsspezifischen Lernerfolgsunterschieden zwischen den Zeitformaten. Erwartet wird, dass kein statistischer Unterschied im Hinblick auf das moralische Urteilsvermögen zwischen Jungen und Mädchen besteht.

Aufgrund des nichterwarteten Zusammenhangs kann in Bezug auf die formulierte Hypothese nicht konservativ getestet werden. Somit muss der Alphawert des t-Tests für zwei unabhängige Stichproben von 95% auf 20% herabgesetzt werden.

Daraufhin wurden die Mittelwerte der Mädchen hinsichtlich des Unterrichtsformates gegenübergestellt und später die der Jungen auf statistische Signifikanz untersucht. Vorausgeschaltete grafische sowie testbezogene Überprüfungen der Normalverteilung deuteten darauf hin, dass von keiner beträchtlichen Abweichung auszugehen ist. Die Datenpunkte des Q-Q-Diagramms streuten, bis auf einzelne Werte, eng um die vorgegebene Gerade. Der Shapiro-Wilk-Test förderte hinsichtlich aller Teilstichproben nicht signifikante Ergebnisse zu Tage. Auf der Grundlage der

erfolgreichen Voraussetzungsüberprüfung kam der t-Test zur Anwendung. Die angeführte Tabelle veranschaulicht die Ergebnisse.

Tabelle 21: Geschlechtsspezifische C-Score Mittelwertdifferenz zwischen den Zeitformaten

	Workshop		45-Minuten-Takt		t	p	d
	M	SD	M	SD			
Mädchen	5,03	10,15	-4,26	6,76	2,82	0,008	1,0
Jungen	-0,34	8,75	0,36	10,68	-0,19	0,85	-0,07

Anmerkungen: N=60; N_{Mädchen} = 33; N_{Jungen} = 27; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t = T-Wert; p = Signifikanz; d = Cohens d (Effektstärke)

Zunächst fällt auf, dass bei den Mädchen ein extrem großer Mittelwertunterschied (M = 9,26) zwischen Experimental- und Kontrollgruppe vorliegt. Schülerinnen scheinen vom Workshop mehr zu profitieren als vom konventionellen Unterrichtstakt. Dieser erste Eindruck wird durch den signifikanten Mittelwertunterschied von $p = 0,008$ untermauert. Es liegt eine extrem große Effektstärke von $d = 1,0$ vor. Wie der Tabelle zu entnehmen ist, wird der Lernerfolg der teilnehmenden Jungen demgegenüber nicht vom Zeitformat determiniert. Eine minimale Mittelwertdifferenz von 0,7 verdeutlicht, dass das Zeitformat eine untergeordnete Rolle spielt. Das Ergebnis ist nicht signifikant ($p = 0,85$). Auf der Grundlage der Datenanalyse wird die Nullhypothese zugunsten der Alternativhypothese verworfen.

9.2.4 Lernerfolgsunterschiede im Hinblick auf das moralische Urteilsvermögen bei leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülern (H3)

Nunmehr soll untersucht werden, ob ein Unterschied zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülern im Hinblick auf die Förderung des moralischen Urteilsniveaus innerhalb der verschiedenen Zeitformate besteht. Erwartet wird, dass Schüler, die Schwierigkeiten beim Lernen haben, von dem Projekttag mehr profitieren als von dem konventionellen Unterrichtstakt in 45-Minuten-Einheiten. Die Gesamtstichprobe musste bei dieser Untersuchung aus Gründen der Vergleichbarkeit auf 30 Teilnehmer beschränkt werden. Es konnten ausschließlich Daten der 8. Klasse

in die Analyse einbezogen werden, da es sich hierbei um zwei auf denselben Bildungsgang abzielende Klassen handelt. Die Klassen 9 erwiesen sich aufgrund dessen als nicht direkt vergleichbar.

Von den ausgewählten Lerngruppen wurde in Absprache mit der Schulleitung und den Eltern eine Notenübersicht der Hauptfächer Deutsch, Englisch, Mathe und Physik zeitgleich zur Erhebung herangezogen. Für die betreffenden Schüler konnte aus den vier Unterrichtsfächern ein Notendurchschnitt errechnet werden. Eine Aufteilung in zwei Gruppen (leistungsschwächere und leistungsstärkere Schüler) erfolgte über die Berechnung des Medians. Dieser lag in der Klasse 8 der Kontrollgruppe bei 3,5 und der Experimentalgruppe bei 3,4.

Um den Lernerfolg hinsichtlich des moralischen Urteilsvermögens zwischen leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Schülern in Bezug auf die Zeitformate zu überprüfen, musste zunächst an Hand grafischer Analysen und des Shapiro-Wilk-Tests begutachtet werden, ob die Grundgesamtheit dieser relativ kleinen Stichprobe normal verteilt ist (vgl. Sedelmeier & Renkewitz, 2008, S 332 – 335). Die Ausgabe des Tests erwies sich sowohl für die Gesamtstichprobe als auch die Teilstichprobe als nicht signifikant. Die Datenpunkte des Q-Q-Diagramms streuten bis auf einzelne Werte eng um die vorgegebene Gerade. Auf der Grundlage dieser Analyse kann davon ausgegangen werden, dass die empirische Verteilung nicht von der Normalverteilung abweicht. Daher erfolgt der Vergleich der Mittelwerte ebenfalls mittels des t-Tests. Erwartet wird, dass leistungsschwächere Lerner vom komprimierten Format mehr profitieren, da das Anforderungsniveau hinsichtlich des Zeitmanagements wegen der komprimierten Bearbeitung geringer ist als innerhalb des verteilenden Formats. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in der nachfolgenden Tabelle.

Tabelle 22: Leistungsbezogene C-Score Mittelwertdifferenzen zwischen den Zeitformaten

	Workshop		45-Minuten-Takt		t	p	d
	M	SD	M	SD			
Leistungs- schwächere Schüler	7,04	9,73	-7,79	4,9	3,67	0,003	1,8
Leistungsstär- kere Schüler	1,54	8,67	2,62	10,51	-0,21	0,84	0,12

Anmerkungen: N=60; N_{leistungsstärkere Schüler} = 15; N_{leistungsschwächere} = 16; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; t = T-Wert; p = Signifikanz; d = Cohens d (Effektstärke)

Der t-Test weist ein sehr interessantes Ergebnis auf. Es zeigt sich, dass die leistungsschwächeren Schüler des Workshops einen relativ großen Mittelwert (M= 7,04) vorzuweisen haben, während schwächere Lerner im 45-Minuten-Takt einen stark negativen Mittelwert (M = -7,79) aufzeigen. Das ergibt eine beachtliche C-Wertdifferenz von 14 Punkten. Anhand der Effektstärke *Cohens d* zeigt sich, dass es sich bei dem signifikanten Mittelwertunterschied um einen großen Effekt handelt. Hinsichtlich der formatspezifischen Betrachtungen der leistungsstärkeren Schüler konnte dem gegenüber kein signifikanter Unterschied nachgewiesen werden.

9.2.5 Deskriptive Datenanalyse zur Zeitverwendung der Unterrichtsformate Workshop und 45-Minuten-Takt

Nicht nur die Effektivität im Sinne von Lernerfolg soll hinsichtlich der unterschiedlichen Zeitformate in dieser Untersuchung Berücksichtigung finden sondern auch der Faktor Zeitverwendung. In diesem Teilkapitel wird der Frage nachgegangen, ob es zeitliche Unterschiede zwischen den Experimental- und Kontrollgruppen gibt. Kann die gleiche Intervention innerhalb der Unterrichtsformate in unterschiedlicher Zeitintensität erfolgen, oder unterscheiden sich der Workshop und der konventionelle Unterricht im 45-Minuten-Takt dies bezüglich nicht? Schwerpunktmäßig steht hierbei die formatbezogene Gegenüberstellung der zur Verfügung gestellten und genutzten Unterrichtszeit im

Fokus. Spezifische Unterrichtsphasen werden hinsichtlich ihrer zeitlichen Ausprägungen analysiert.

Für die Kontroll- und Experimentalgruppen liegen jeweils Zeitprotokolle vor, deren Auswertungsergebnisse im folgenden Abschnitt dargestellt werden sollen.

9.2.6 Die ganzheitlichen Strukturen der Zeitverwendung

Zunächst einmal sollte man sich einen Überblick über die prozentuale zeitliche Ausprägung der einzelnen Unterrichtsphasen im Ganzen verschaffen. Hierzu wurde der Durchschnitt aller Unterrichtsphasen aus beiden Zeitformaten gebildet. Die Testphasen sowie die abschließende Gesamtreflexion der Unterrichtsorganisation werden nicht in die Betrachtungen mit einbezogen, da sie nicht zu den unmittelbaren Bestandteilen der Dilemma-Diskussion zählen und daher keine Auswirkungen auf das Lernergebnis haben dürften.

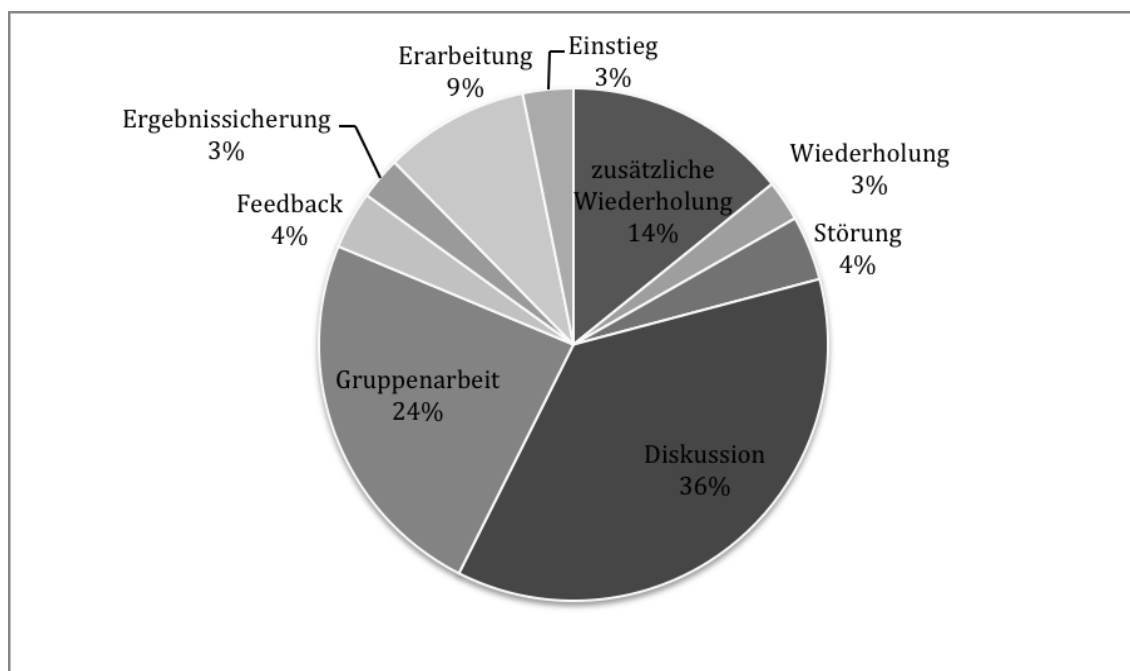


Abbildung 10: Prozentuale Ausprägung der Unterrichtsphasen

Die zeitlich intensivste Unterrichtsphase stellt die Diskussion mit 36 % dar, gefolgt von der Gruppenarbeit mit 24 %. Beide umfassen somit 60,18 % der Gesamtintervention. Das sind 139,75 Minuten (3,1 Unterrichtsstunden). Die nächste größere Phase ist die der zusätzlichen Wiederholung (14,32 %). Durchschnittlich werden dafür 33,25 Minuten in Anspruch genommen. Aber auch die anfängliche

Erarbeitungsphase erstreckt sich über 21,5 Minuten und macht damit 9 % der Gesamtintervention aus. Einen relativ kleinen Anteil daran hat die Phase der geplanten Wiederholungen (6 Minuten = 3 %).

Darüber, wie sich die zeitlichen Verteilungen der Unterrichtsphasen in der Experimental- und Kontrollgruppe gegenüber der Gesamtzeitspanne verhalten, gibt das nachfolgende Diagramm Auskunft.

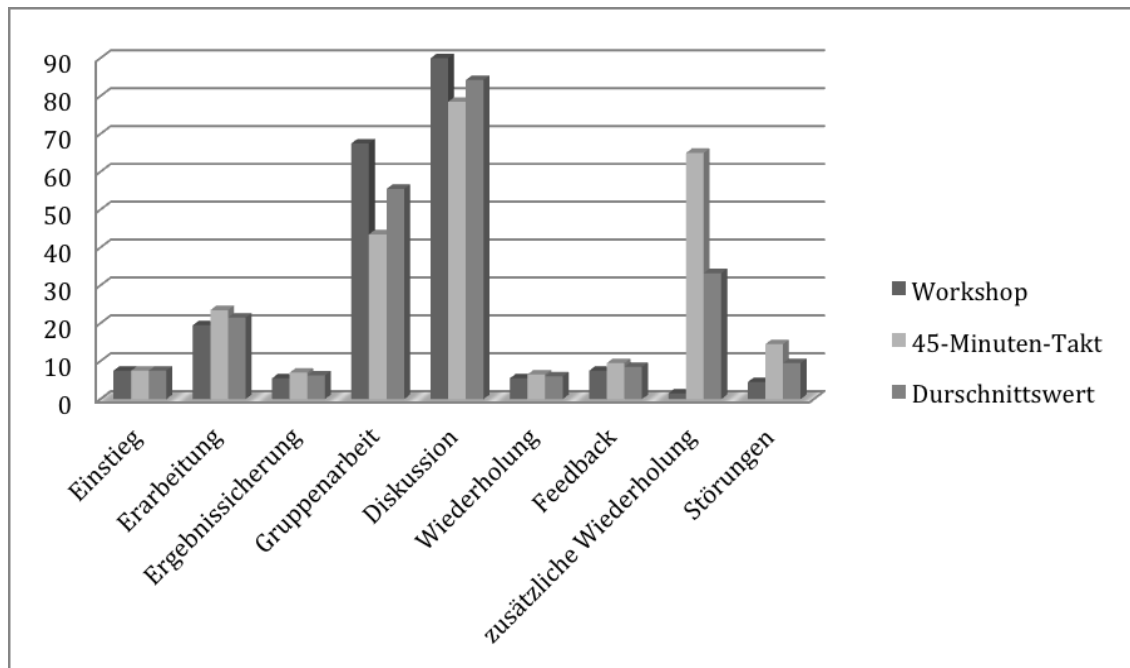


Abbildung 11: Zeitverteilungsstrukturen der Unterrichtsformate

Im Vergleich zu den Durchschnittswerten muss konstatiert werden, dass innerhalb des 45-Minuten-Takts ebenfalls die Phase der Gruppendiskussion den größten Teil der Intervention ausmacht, auch wenn diese mit 78,5 Minuten wesentlich kürzer ausfällt als die des Durchschnitts. Erste Abweichungen werden im Hinblick auf die Gruppenarbeit und die zusätzliche Wiederholungsphase deutlich. Während des konventionellen 45-minütigen Unterrichts nimmt die Gruppenarbeit weniger Zeit in Anspruch als die Phase der zusätzlichen Wiederholung. Insgesamt werden 67,5 Minuten verwendet, um an vorangehende Stunden anzuschließen, indem Inhalte wiederholt und gefestigt werden. Die Erarbeitungsphase ist auch hierbei die drittgrößte Zeiteinheit und entspricht fast exakt der des Durchschnitts. Mit Blick auf den Balken des Workshops wird deutlich, dass auch hier die Erarbeitungs-, Gruppendiskussions- und Gruppenarbeitsphasen die meiste Zeit einnehmen. Allerdings erstreckt sich die Gruppendiskussion mit 90 Minuten über einen längeren

Zeitraum als die des Durchschnitts mit 84 Minuten. Ähnlich verhält es sich bei der Gruppenarbeit. Der beträchtlichste Unterschied zwischen der durchschnittlich errechneten Zeitverwendung und der des Workshops zeigt sich in der zusätzlichen Wiederholungsphase. Diese Phase ist mit 1,5 Minuten im Workshop fast nicht erforderlich.

9.2.7 Zeitverwendung im Workshop und 45-Minuten-Takt

Nachdem im vorangehenden Abschnitt die grundsätzlichen Zeitverwendungsstrukturen der Interventionen dargelegt wurden, soll nun eine direkte Gegenüberstellung zwischen Workshop und 45-Minuten-Takt erfolgen. Dabei wird der Frage nachgegangen, welches Unterrichtsformat den effektivsten Umgang mit Zeit aufweist und welche Phasen sich beträchtlich voneinander unterscheiden. Das folgende Diagramm liefert eine anschauliche Gegenüberstellung der Zeitphasen zwischen den Experimental- und Kontrollgruppen.

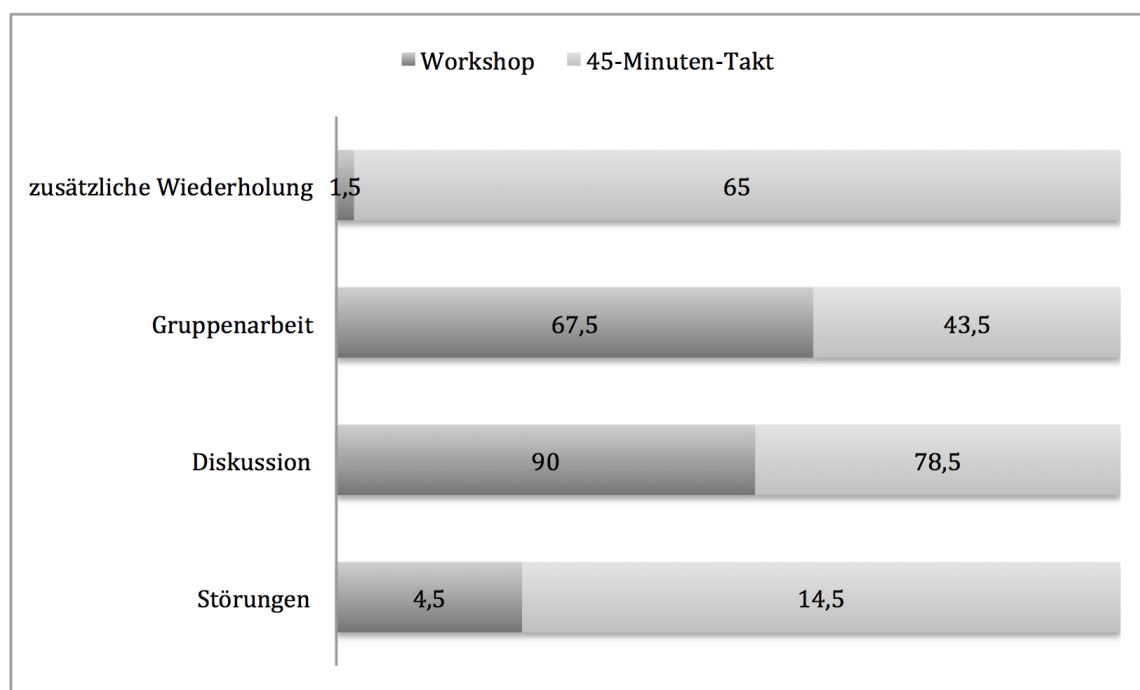


Abbildung 12: Zeitverwendungsunterschiede der Unterrichtsformate in Minuten

Wesentlichen unterscheiden sich die Gruppenarbeitsphase und die zusätzliche Wiederholungsphase voneinander. Geringfügiger Differenzen bestehen hinsichtlich der Gruppendiskussion und der Störungen. Es fällt auf, dass sich die Gruppenarbeit

im Workshop über einen längeren Zeitraum erstreckte als die des 45 Minutentakts. Dafür waren im Workshop weniger Störungen zu verzeichnen. Zusätzliche Wiederholungen erübrigten sich fast vollständig in der Experimentalgruppe. Der Einstieg beanspruchte in beiden Unterrichtsformaten die gleiche zeitliche Ausdehnung. Ähnlich verhielt es sich in Bezug auf die Feedback-, Ergebnissicherungs-, Erarbeitungs- und Wiederholungsphase. Zusätzliche Wiederholungen erstreckten sich innerhalb des 45-Minuten-Taktes über eine beträchtliche zeitliche Dauer von 67,5 Minuten und stellten damit 13,59 % der Gesamtintervention dar. Ein weiterer stark ausgeprägter formatspezifischer Unterschied zeichnet sich im Hinblick auf die zeitliche Ausdehnung der Störungen ab. Während innerhalb des verteilenden Formats 14,5 Minuten beansprucht wurden, erstreckten sich Störungen innerhalb des komprimierten Formats nur über eine Zeitspanne von 4,5 Minuten. Auch die zeitliche Ausdehnung der Gruppenarbeit innerhalb der Experimentalgruppe überstieg die der Kontrollgruppe mit 24 Minuten. Ähnlich verhielt es sich hinsichtlich der Gruppendiskussionen, diese erstreckten sich innerhalb des Workshops über 90 Minuten und waren damit durchschnittlich 11,5 Minuten länger als innerhalb des verteilenden Formats. Eine Darstellung der Gesamtdauer der Interventionen in den einzelnen Klassen veranschaulicht die nachfolgende Tabelle.

Tabelle 23: Gesamtdauer der Interventionen

Unterrichtsformat / Klasse	Gesamtdauer in Minuten	Differenz
Workshop Klasse 8	213 Minuten	49 Minuten
45-Minuten-Takt Klasse 8	262 Minuten	
Workshop Klasse 9	204 Minuten	50 Minuten
45-Minuten-Takt 9	254 Minuten	
Workshop durchschnittlich	208,5 Minuten	49,5 Minuten
45-Minuten-Takt durchschnittlich	258 Minuten	

Tendenziell beansprucht die Umsetzung der Intervention in 45 Minuteneinheiten mehr Zeit als innerhalb des Workshops. In der Klasse 8a, die im konventionellen Unterrichtstakt lernte, wurde die meiste Zeit (262 Minuten) aufgewendet, das entspricht 5,82 Unterrichtsstunden. Die Klasse 9d, welche ebenfalls im verteilenden Format lernte, benötigte 254 Minuten (5,64 Unterrichtsstunden). Dem gegenüber

stehen die Experimentalgruppen, welche in der Klassenstufe acht 213 Minuten (4,73 Unterrichtsstunden) und in der Klassenstufe neun 204 Minuten (4,53 Unterrichtsstunden) in Anspruch nahmen. Im Allgemeinen ist zu konstatieren, dass die achten Klassen sowohl in der Experimental- als auch Kontrollgruppe mehr Lernzeit benötigen als die 9. Klassen, was dem unterschiedlichen Entwicklungsstand geschuldet sein könnte. Im direkten Vergleich besteht zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe der Jahrgangsstufe 8 eine zeitliche Differenz von 49 Minuten zugunsten des Workshops. Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Jahrgangsstufe 9, wobei hier der Workshop gegenüber dem konventionellen Unterrichtsrhythmus eine Zeitersparnis von 50 Minuten aufweist.

Zusammenfassend lässt sich bemerken, dass innerhalb eines komprimierten Unterrichtsformats wie dem des Workshops durchschnittlich weniger Zeit (-49,5 Minuten) aufgewendet werden muss als im 45-Minuten-Takt. Diese Zeitdifferenz scheint vornehmlich den zusätzlichen Wiederholungen geschuldet zu sein, welche bei einem verteilenden Format unabdingbar sind, um an bereits Gelerntes anzuschließen. Interessant ist die Bilanz die hinsichtlich der Störungen gezogen werden kann, sie erstreckten sich in der Kontrollgruppe über einen weitaus größeren Zeitabschnitt als in der Experimentalgruppe, wenngleich diese insgesamt moderat ausfielen.

9.2.8 Das Verhältnis von zur Verfügung gestellter und genutzter Lernzeit

Die nachfolgenden Diagramme und Übersichten geben Auskunft über das Verhältnis von zur Verfügung gestellter und tatsächlich genutzter Lernzeit. Zunächst steht ein direkter Vergleich der Durchschnittswerte der Unterrichtsformate im Mittelpunkt, um im Anschluss daran die einzelnen Phasen in Gegenüberstellung einer formatspezifischen Analyse unterziehen zu können.

Für die Durchführung der Intervention zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit wurde in Anlehnung an das von Lind entwickelte Ablaufschema der Dilemma-Methode und auf der Grundlage eigener praktischer Erfahrungen ein zeitlicher Rahmen von 315 Minuten festgelegt. Das entspricht 7 Unterrichtsstunden im 45 Minuten – Takt. Hierbei gilt es allerdings anzumerken, dass es sich um eine sehr großzügige Planung handelt, um den spezifischen Erfordernissen der

Unterrichtsformate genügen zu können. Aus diesem Grund wurde eine zusätzliche siebte Stunde implementiert, falls es zu zeitlichen Rückständen kommen sollte. Rückblickend kann konstatiert werden, dass grundsätzlich genügend Zeit zur Bewältigung der Aufgaben bereitgestellt wurde. Es ergab sich insgesamt sogar ein Überschuss an Zeit. Der beträchtlichste Überhang war innerhalb des komprimierten Formates zu verzeichnen. Eine etwas geringere Zeitersparnis von 57 Minuten lag innerhalb des verteilenden Formats vor.

Tabelle 24: Verhältnis von zur Verfügung gestellter und genutzter Lernzeit

Unterrichtsformat	zur Verfügung gestellte Lernzeit	genutzte Lernzeit	Differenz
45-Minuten-Takt	315 Minuten	258 Minuten	57 Minuten
Workshop	315 Minuten	208,5 Minuten	106,5 Minuten
Durchschnitt gesamt	315 Minuten	231,5 Minuten	83,5 Minuten

Auf der Grundlage der bisherigen Daten kann resümiert werden, dass mehr als genug Zeit zur Durchführung der Intervention zur Verfügung gestellt wurde. Jedoch wird nicht ersichtlich, woraus der Überschuss an Zeit resultiert. Für welche Unterrichtsphasen wurde zu viel bzw. zu wenig Zeit in Betracht gezogen und wie unterscheiden sich die Formate diesbezüglich? Um diesen Fragen nachgehen zu können, empfiehlt sich ein Vergleich der Ausprägungen der einzelnen Phasen. Das nachfolgende Diagramm gibt Auskunft über die phasenspezifischen Differenzen zwischen genutzter und zur Verfügung gestellter Lernzeit. Auch diesbezüglich soll eine Gegenüberstellung der Formate vollzogen werden. Hierzu geraten allerdings nur Arbeitsphasen in den Blickpunkt der Betrachtungen, welchen beträchtliche Differenzen hinsichtlich der zur Verfügung gestellten Zeit immanent sind.

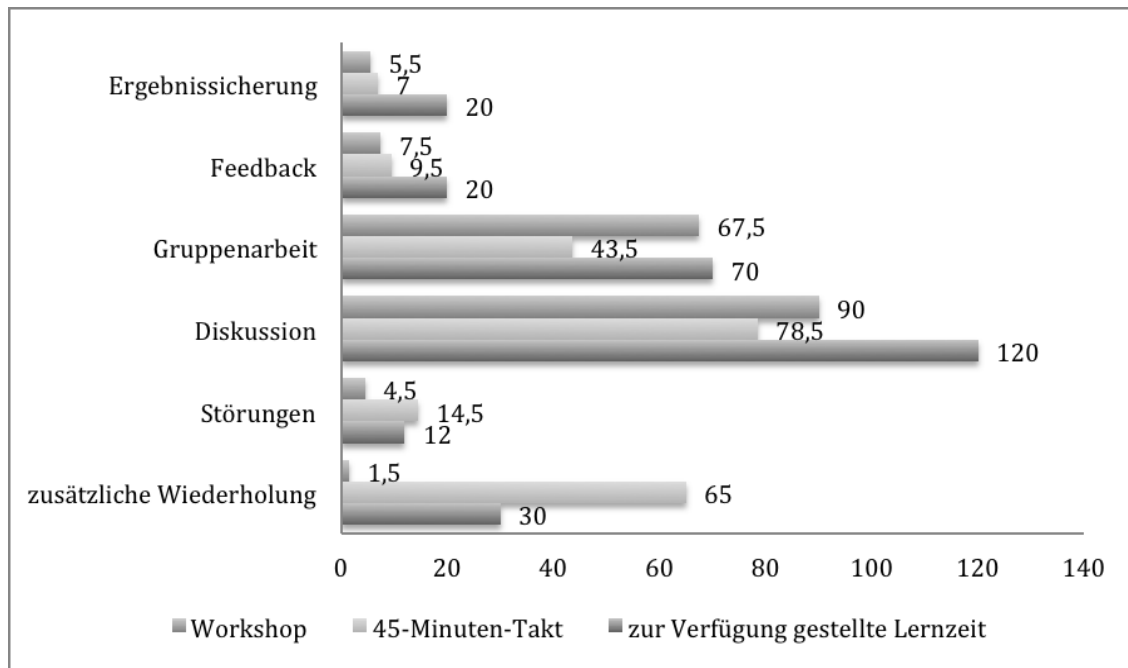


Abbildung 13: Phasenspezifische Differenzen der Unterrichtsformate in Bezug auf das Verhältnis von zur Verfügung gestellter Zeit und tatsächlich genutzter Zeit

Betrachtet man das Diagramm, so fällt auf, dass es zu erheblichen Differenzen zwischen zur Verfügung gestellter und tatsächlich genutzter Lernzeit in Bezug auf die Phasen der Diskussion, der Ergebnissicherung und des Feedbacks kam. Der vorgegebene Zeitrahmen wurde bei weitem nicht ausgeschöpft. Dies traf für beide Zeitformate gleichermaßen zu. In Bezug auf die Gruppenarbeit, die Störungen sowie die zusätzlichen Wiederholungen bildeten sich erste Unterschiede zwischen den Formaten ab. Während innerhalb des Workshops die bereitgestellte Zeit für das Arbeiten in Gruppen fast vollends ausgeschöpft wurde, benötigten die Teilnehmer des 45- Minuten-Takts viel weniger Zeit zur Bewältigung der Aufgaben. Die Erwartungen bezüglich der temporären Ausprägung von Störungen entsprachen innerhalb des konventionellen Unterrichtsformats der vorangestellten Planung, wenngleich diese leicht überschritten wurde. Die Workshop-Klassen wiesen, wie bereits erwähnt, weitaus weniger Störpotenzial auf. Überdies zeichnete sich ein sehr differentes Bild hinsichtlich der zusätzlichen Wiederholungsphasen ab. Die Kontrollgruppe benötigte mehr als doppelt so viel Zeit, wohingegen die Experimentalgruppe wie erwartet hierfür kaum Zeit beanspruchen musste.

Resümierend ist festzuhalten, dass grundsätzlich genügend Zeit zur Verfügung gestellt wurde und es aufgrund dessen zu keinem Mangel kam, der Auswirkungen auf

den Lernerfolg haben könnte, was das Ziel der vorgeschalteten temporären Planung war. Der Überhang an Zeit konnte somit gut für die Testphasen und das abschließende Feedback genutzt werden, welches hinsichtlich der deskriptiven Datenanalyse ausgeklammert wurde, da seinerseits von keiner direkten Einflussnahme auf das Lernergebnis auszugehen ist.

9.2.9 Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen zur Qualität der Plenumsdiskussionen

Der nachfolgende Abschnitt widmet sich den Unterrichtsbeobachtungen, welche Bezug auf die Qualität der Plenumsdiskussionen nehmen. Hierzu wurden acht Merkmale formuliert, die als Indikatoren einer qualitativ hochwertigen Diskussion erachtet werden. Dazu zählen die Einhaltung der Gesprächsregeln, die Anführung verschiedener Argumente, die Bezugnahme auf vorangehende Argumente, die Beteiligung einer Vielzahl von Schülern, eine sachgerechte Ausdrucksweise und ein respektvoller Umgang miteinander, bei dem der Sachverhalt und nicht die Diskutanten im Mittelpunkt stehen.

Nach der Erhebung der Daten wurden die Einschätzungen der zwei Beobachter auf Übereinstimmungen mit Hilfe des zufallskorrigierten Kappa-Koeffizienten nach Cohen berechnet (Bortz & Döring, 1995). Im ersten Analyseschritt wurde die Gesamtübereinstimmung geprüft. Hierbei betrug das Maß der Übereinstimmung $K = 0,68$, was als moderate Übereinstimmung gewertet werden kann. Im Hinblick auf die einzelnen Klassen ergab sich folgendes Bild.

Tabelle 25: klassenstufenbezogene Interrater-Reliabilität

Klasse	Kappa (K)	Grad der Übereinstimmung
8a	0,68	reliabel
8b	0,69	reliabel
9c	0,60	reliabel
9d	0,50	unzureichend
Workshop	0,57	reliabel
45-Minuten-Takt	0,70	reliabel

Fast alle K -Werte, bis auf den der Klasse 9d sind reliabel, sie können somit in der weiteren Analyse Berücksichtigung finden. Da ein Wert aufgrund unzureichender

Reliabilität von der Untersuchung ausgeschlossen werden muss, verzichte ich auf eine Gegenüberstellung auf Klassenebene. Vielmehr interessieren die zusammengefassten Ergebnisse der Unterrichtsformate, welche im Anschluss in den Blickpunkt der Betrachtungen rücken. Die nachfolgenden Übersichten veranschaulichen die formatbezogenen Beobachtungsergebnisse.

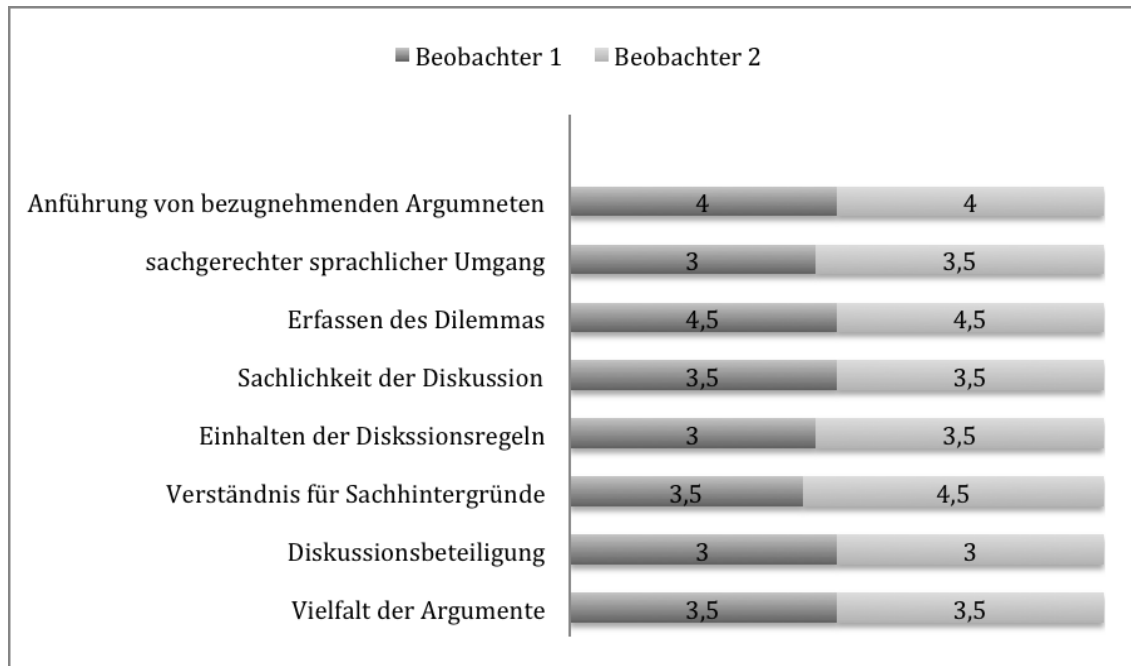


Abbildung 14: Beobachterbeurteilung Workshop

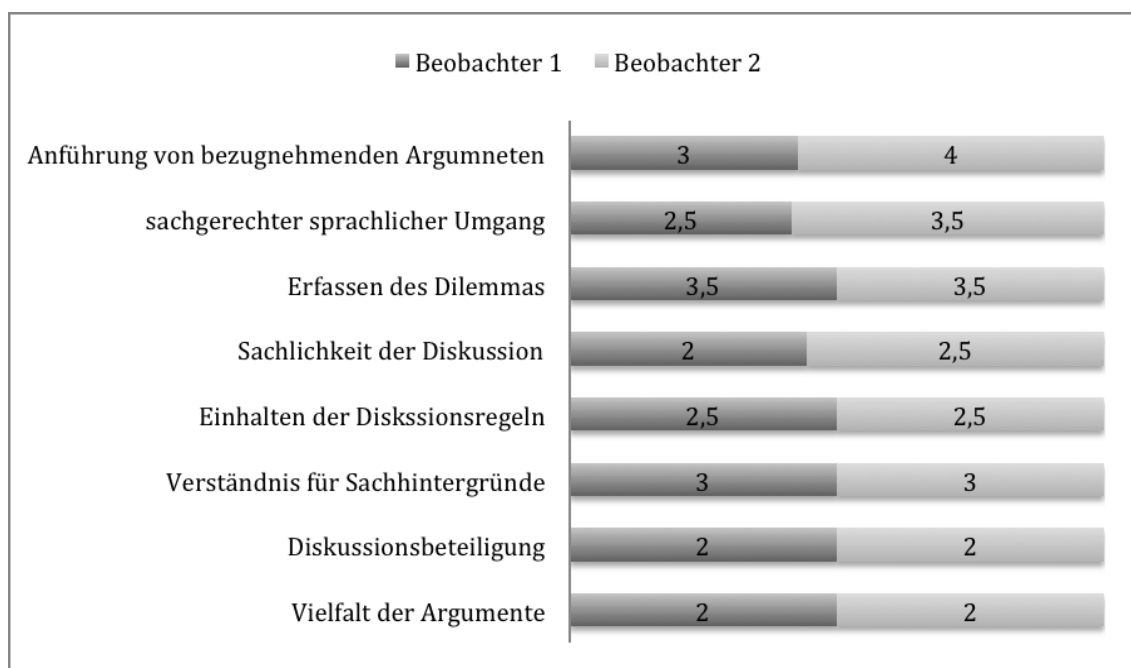


Abbildung 15: Beobachterbeurteilung 45-Minuten-Takt

Mit Blick auf die einzelnen Items wird deutlich, dass die Einschätzungen grundsätzlich nah beieinander liegen. Absolute Übereinstimmungen ergeben sich hinsichtlich des Sachverständnisses, der Diskussionsbeteiligung, dem vollständigen Erfassen des Dilemmas sowie der Anführung von verschiedenen Argumenten. Differenzen sind vor allem in Bezug auf die Anführung von bezugnehmenden Argumenten und des sachlichen sprachlichen Umgangs zu verzeichnen. Letztere waren etwas schwerer einzuschätzen, da diesbezüglich Interpretationsspielraum bestand. In Bezug auf die Items Diskussionsbeteiligung und Vielfalt der Argumente existierten klare Richtwerte, welche hinsichtlich der erreichten Anzahl den Grad der Erfüllung genau definieren, wodurch eine hohe Übereinstimmung erzielt werden konnte. In der anschließenden Darstellung sind die Mittelwerte der einzelnen Rater hinsichtlich der Gesamtstichprobe und der jeweiligen Items aufgeführt.

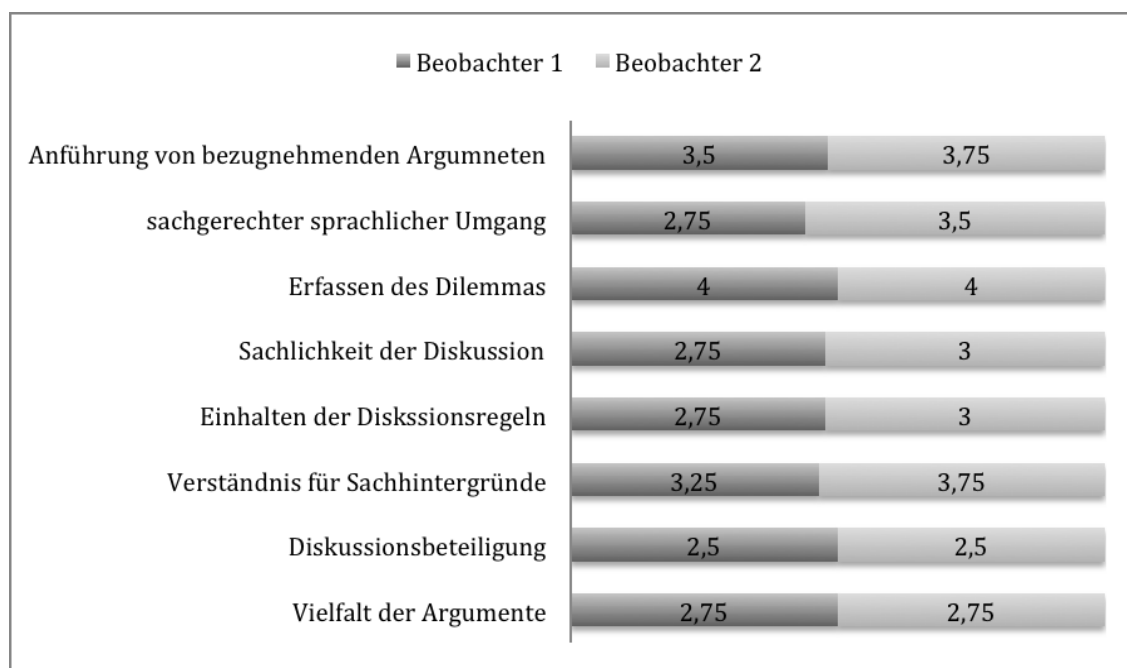


Abbildung 16: Mittelwertvergleich der Rater

Auch hierbei fällt primär auf, dass die Beobachterbeurteilungen insgesamt nah beieinander liegen. Die Einschätzungen des Beobachters 2 sind im Allgemeinen etwas besser als die des Beobachters 1. Dies mag wohl daran liegen, dass der Versuchsleiter grundsätzlich mit etwas mehr Skepsis an die Beurteilung seiner Items herangeht und diese etwas kritischer bewertet. Absolute Übereinstimmungen ergeben sich ebenfalls im Hinblick auf die Merkmale Anzahl der Argumente, der Schülerbeteiligung und dem

Erfassen des Dilemmas. Die Mittelwertdifferenzen der übrigen Items liegen zwischen 0,25 und 0,5. Zu den höchsten Einschätzungen kam es bezüglich des Verständnisses der Sachhintergründe und des Dilemmas an sich sowie der Bezugnahme der Argumente aufeinander. Am niedrigsten waren hingegen die Beurteilungen hinsichtlich der Schülerbeteiligung.

Im Folgenden soll die Item-Auswertung des Workshops und des 45-Minuten-Taktes in Gegenüberstellung einer Analyse unterzogen werden. Hierzu werden die Beobachterergebnisse zusammengefasst betrachtet, um eine direkte Gegenüberstellung der Formate gewährleisten zu können. Die zuvor angeführten Reliabilitätswerte legitimieren dieses Vorgehen.

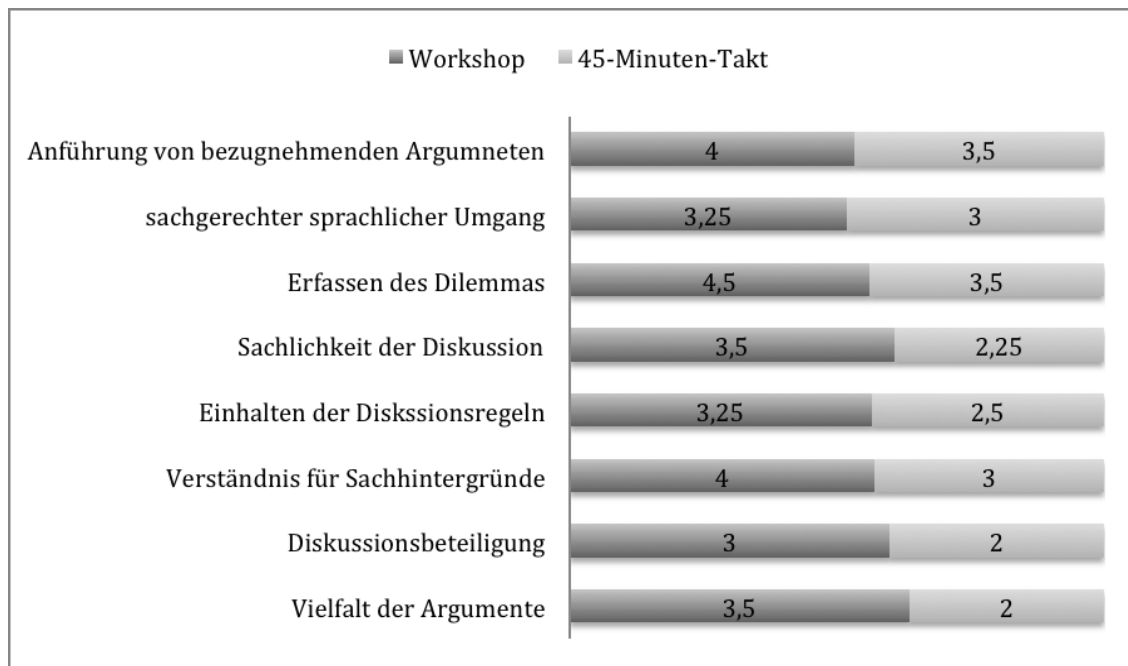


Abbildung 17: Formatspezifische zusammengefasste Beobachterbeurteilung

Mit Blick auf das oben angeführte Diagramm deutet sich eine allgemeine Höherbewertung des Workshops an. In Ausweitung auf alle Items schnitt das komprimierte Format in unterschiedlicher Intensität besser ab.

Die größten Differenzen zeigen sich deutlich in der Vielfalt der Argumente (1,5), der Sachlichkeit der Diskussion (1,25), dem Erfassen des Dilemmas (1), dem Verständnis für die Sachhintergründe (1) und der Diskussionsbeteiligung (1). Es handelt sich hierbei um Differenzen von mehr als einem bis genau einem Skalenwert. Besonders

hohe Merkmalsausprägungen wurden hinsichtlich des Sachverständnisses und des Erfassens des Dilemmas an sich sowie der argumentativen Bezugnahme aufeinander in beiden Unterrichtsformaten erzielt. Wobei diese beim Workshop ebenfalls höher bewertet wurden. Es wird deutlich, dass eine sachliche Diskussion eher in der Experimentalgruppe stattfand. In den Klassen, die im 45-Minuten-Takt diskutierten, wurde eine zum Teil sehr emotionale Kommunikation registriert, wobei die Diskutanten zuweilen ins Persönliche abglitten. Sie mussten immer wieder daran erinnert werden, dass jeder das Recht auf eine eigene Meinung hat und diese auch entsprechend kommunizieren darf. Um einen sprachlich sachgerechten Ausdruck waren beide Gruppen bemüht. Sie verwendeten die vorgegebenen Fachbegriffe aus dem Dilemma und der Erarbeitungsphase. In der Experimentalgruppe wurden während der Diskussion verschiedenste kontextrelevante Argumente ausgetauscht und aufeinander bezogen, was in den Kontrollgruppen nicht immer glückte. Sie diskutierten zuweilen vermehrt dieselben Argumente, welche wiederholt angeführt wurden. Ein weiteres differenzierendes Merkmal hinsichtlich der Plenumsdiskussion scheint die anzahlmäßige Beteiligung der Schüler zu sein. Diese war in der Experimentalgruppe etwas größer.

An Hand des Diagramms kann geschlussfolgert werden, dass sich bereits in Bezug auf das Erkennen des Dilemmas und dem Verständnis für die damit einhergehenden Sachhintergründe formatspezifische Unterschiede identifizieren lassen. Während dies in der Experimentalgruppe fast gänzlich gelang, wurde jenes Verständnis in der Kontrollgruppe zwar ebenfalls wahrgenommen, jedoch mit einigen Einschränkungen. Die Voraussetzungen für die daran angeschlossenen Diskussionen waren somit bereits zu Beginn different, was wiederum Einfluss auf die Diskussionsbeteiligung und die Vielfalt der angeführten Argumente gehabt haben könnte. Insgesamt verweisen die Beobachterergebnisse auf eine differente formatspezifische Kommunikations- bzw. Diskussionskultur.

Diese Tendenzen zeichnen sich ebenfalls bei der ausschließlichen Betrachtung der Beobachtungswerte des externen Gutachters ab, wie das nachfolgende Diagramm veranschaulicht. Verzerrungseffekte im Lichte der Forschungshypothesen bzw. Forschungsfragen können durch diese Betrachtung überprüft und ausgeschlossen werden, da sie dem externen Beobachter vorenthalten wurden. Der Gefahr, dass

innerhalb jenes Beobachtungsprozesses vorrangig Erscheinungen wahrgenommen werden, welche die Hypothesen stützen, konnte somit präventiv entgegengewirkt werden.

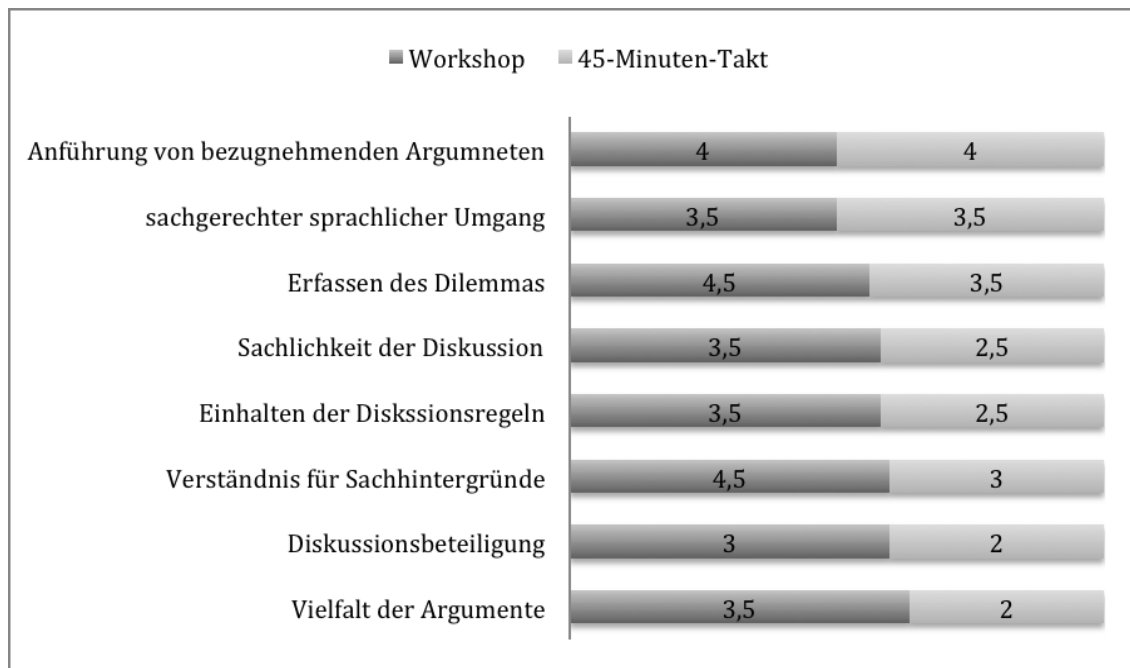


Abbildung 18: Beobachtungsergebnisse des externen Raters

Betrachtet man die Ergebnisse des externen Beobachters separiert so fällt auf, dass es auch hierbei zu einer allgemeinen Höherbewertung des Workshops kommt. Die größten formatspezifischen Differenzen zeichnen sich wie auch bei den zusammengefassten Rater-Beurteilungen im Hinblick auf die Vielfalt der Argumente (1,5), dem Verständnis für die Sachhintergründe (1,5) der Diskussionsbeteiligung (1) und der Sachlichkeit der Diskussion (1) ab. Differenzen ergeben sich hinsichtlich der Anführung bezugnehmender Argumente und des sachgerechten sprachlichen Umgangs. Während diesbezüglich leichte Unterschiede bei der zusammengefassten Beobachterausswertung zwischen den Formaten zugunsten des Workshops zu verzeichnen waren, ergab die Analyse der Beobachtungen des externen Gutachters eine Gleichstellung der Formate, wenngleich die vorhergehenden Differenzen relativ gering waren (0,25-0,5). Ausgehend von diesen Daten kann geschlussfolgert werden, dass die separierte Betrachtung der Werte des externen Beobachters mit den zusammengefassten Werten weitestgehend übereinstimmen und nur geringe Differenzen aufweisen.

Basierend auf den angeführten Beobachtungsergebnissen sollen nun die Mittelwerte der Kontroll- und Experimentalgruppe verglichen werden. Es erfolgt sowohl eine Zusammenlegung der beiden Beobachter zu einem Mittelwert, um die Formate direkt gegenüberstellen zu können, als auch eine Darstellung der Mittelwerte der einzelnen Gutachter. Das nachfolgende Diagramm veranschaulicht das Analyseergebnis.

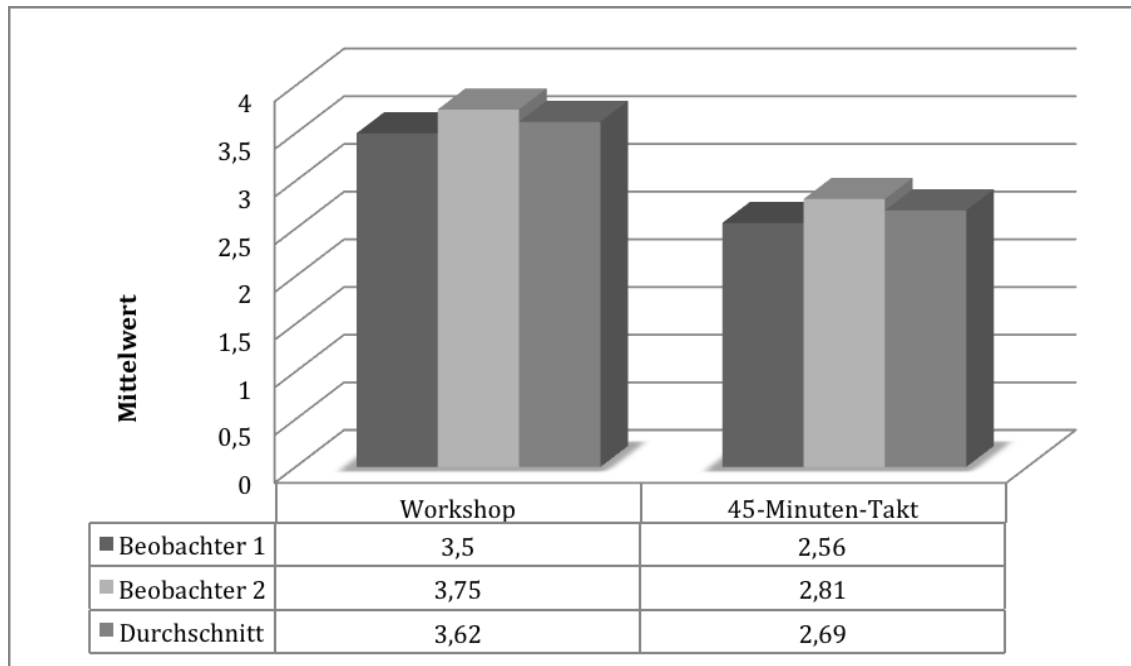


Abbildung 19: Mittelwertvergleich der Unterrichtsformate

Ein grundlegender Unterschied zwischen den Unterrichtsformaten, was die Qualität der Plenumsdiskussion angeht, kann auf der Grundlage der angeführten Befunde angenommen werden. Dieser Unterschied ist durch den Differenzwert von 0,94 manifestiert. Das entspricht fast einem ganzen Skalenwert.

In beiden Gruppen fanden zielführende Plenumsdiskussionen statt, jedoch waren die Diskussionen von unterschiedlicher Qualität und Intensität geprägt.

9.3 Auswertung des Schülerfeedbacks

Nachfolgend soll das Erleben der Interventionen aus Sicht der Schüler betrachtet werden. Hierzu wurde ein einfacher Feedbackbogen (siehe Abbildung) erstellt, der sich vornehmlich der Erfassung der Akzeptanz der Interventionen und der Einschätzung des Lernerfolgs widmete.

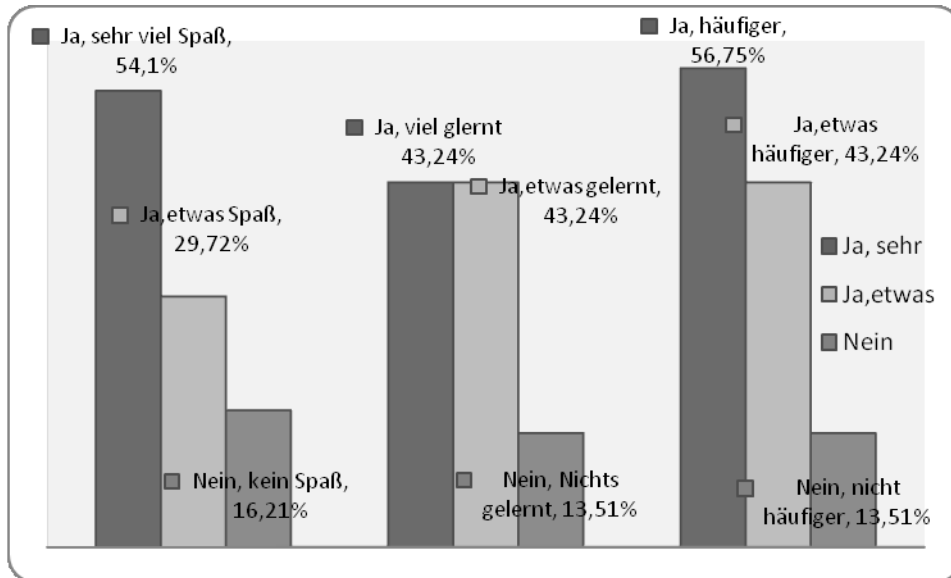


Abbildung 20: Schülerfeedback Workshop

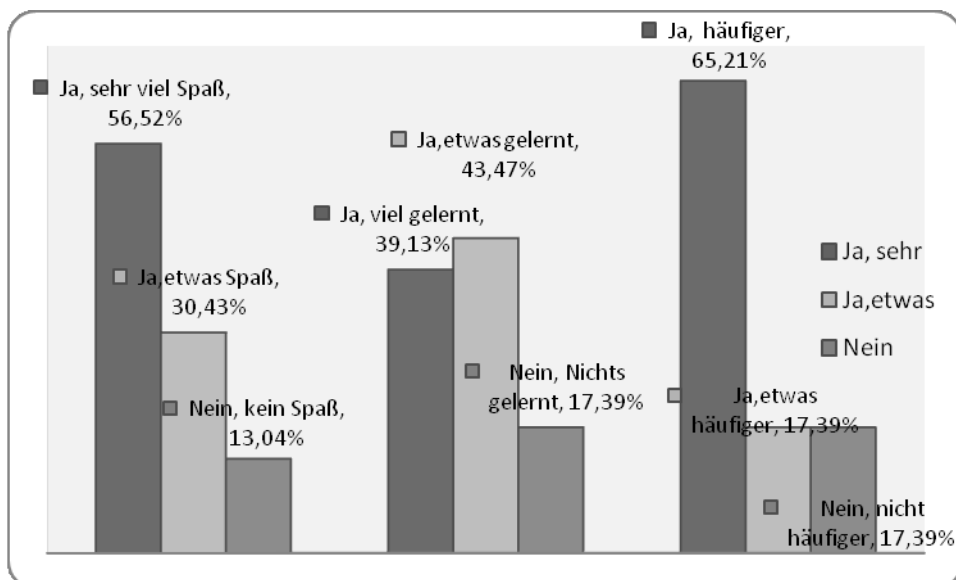


Abbildung 21: Schülerfeedback 45-Minuten-Takt

Betrachtet man die formatbezogenen Auswertungen der Schülerinnen und Schüler, so fällt auf, dass der moralerzieherischen Intervention von beiden Gruppen eine hohe

Akzeptanz entgegengebracht wurde. Mehr als der Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmern bereiteten die Diskussionen großen Spaß.

65,21 % der Schülerinnen und Schüler des verteilenden und 56,75% des komprimierten Formats würden sehr gerne öfter Dilemmata auf diese Weise diskutieren. Nur 13,51 % der Experimentalgruppe und 17,39 % der Kontrollgruppe sahen keine Veranlassung, erneut ein Diskussionsprogramm durchzuführen. Ähnliche Ergebnisse sind in Bezug auf den Lernerfolg zu verzeichnen, wenngleich die Selbsteinschätzungen hinsichtlich sehr großer Erfolge nicht so positiv sind wie bei den vorhergehenden Items. 17,39 % der Schülerinnen und Schüler des verteilenden Formats erachten ihren Lernerfolg als negativ. Die Selbsteinschätzungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des komprimierten Formats erwiesen sich als unwesentlich besser (13,51%). Der Großteil der Schülerinnen und Schüler beider Unterrichtsformate erachteten jedoch ihren persönlichen Lernerfolg als durchaus positiv.

Ein formatbezogener Unterschied hinsichtlich der Akzeptanz der Interventionen wird auf der Grundlage der vorliegenden Daten nicht deutlich, die Werte liegen relativ nah beieinander. Die moralerzieherische Intervention bereitete sowohl der Experimental- als auch Kontrollgruppe Freude und führte aus der Schülerperspektive zumeist zum Lernerfolg.

10Diskussion

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die Ergebnisse der Datenanalyse betrachtet wurden, sollen sie nun interpretiert und in Beziehung zu den bereits thematisierten Forschungsstand des ersten Teils der Arbeit gesetzt werden. Abschließend geraten die Schwierigkeiten der Studie und die damit verbundenen Probleme in den Blickpunkt der Betrachtungen, nicht zuletzt um Schlussfolgerungen für etwaige weiterführende empirische Untersuchungen ziehen zu können.

Die Interpretation und Diskussion der Daten erfolgt zunächst hypothesen- bzw. forschungsfragenbezogen. Daran schließt die Gesamtdiskussion der Befunde an.

10.1 Einfluss des Ausgangswertes hinsichtlich der Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit (H1)

Schülerinnen und Schüler mit anfangs geringem C-Wert profitieren in Unabhängigkeit vom Format mehr von den moralerzieherischen Interventionen und erreichen folglich einen größeren Zuwachs bei der Post-Messung als Schülerinnen und Schüler, die einen höheren C-Wert aufweisen.

Die statistische Überprüfung der vorliegenden Hypothese bestätigt den erwarteten Unterschied bei Schülerinnen und Schülern mit niedrigem anfänglichem C-Wert im Verhältnis zu denen mit einem relative hohen Ausgangswert bezüglich der Veränderung des moralischen Urteilsniveaus vor und nach der moralerzieherischen Interventionsmaßnahme. Die Mittelwertdifferenzen der zwei Gruppen unterscheiden sich signifikant voneinander. Die Nullhypothese wird somit zugunsten der Alternativhypothese verworfen. Es deutet sich an, dass Low-Scorer, wie bereits in anderen Studien (Lind, 2000) herausgestellt, von Maßnahmen, die sich der Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit widmen, mehr profitieren als Schülerinnen und Schüler mit einem relativ hohen Anfangswert. Es muss jedoch bemerkt werden, dass der mittlere Anfangswert der Low-Scorer ($M_1=6,06$) auffällig niedrig im Vergleich zum High-Scorer Mittelwert ($M_1=21,19$) erscheint. Da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Hinblick auf das Ausfüllen eines psychologischen Fragebogens relativ unerfahren waren, kann eine gewisse Fehlervarianz bei der Erstbefragung nicht

ausgeschlossen werden, wenngleich der Test ausführlich erklärt und die Möglichkeit eingeräumt wurde, bei Unsicherheiten nachzufragen.

Grundsätzlich muss jedoch davon ausgegangen werden, dass der Fördereffekt von diskussionsbezogenen Interventionsmaßnahmen bei Schülerinnen und Schülern, die sich bereits auf einem relativ hohen moralischen Urteilsniveau befinden nicht so eindeutig bestimmt werden können, wie die von Schülern mit einem niedrigen anfänglichen moralischen Urteilsniveau. Dieser Einfluss sollte bei der Interpretation der nachfolgenden Ergebnisse stets Berücksichtigung finden.

10.2 Wirksamkeit der Unterrichtsformate (H2)

Das geblockte/projektartige Unterrichtsformat erweist sich im Hinblick auf die Entwicklung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit gegenüber dem Langzeitformat im 45-Minuten-Takt bei ansonsten gleicher moralerzieherischer Intervention als wirksamer.

Diese Hypothese kann mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Es ließ sich kein signifikanter Unterschied zwischen den zwei Zeitformaten belegen. Da die Untersuchung aufgrund des geringen Stichprobenumfangs nicht gänzlich geeignet war, signifikante Mittelwertunterschiede zu Tage zu fördern, lohnt sich zur weiteren Interpretation der Daten ein Blick auf die absolute Effektstärke.⁵ Für die Experimentalgruppe liegt ein Differenzmittelwert zwischen Prä- und Posttest von 2,71 C- Punkte und für die Kontrollgruppe eine Differenz von -2,04 C-Punkte vor. Daraus ergibt sich eine bemerkenswerte absolute Effektstärke von 4,75. Das entspricht mehr als dem durchschnittlichen Jahreseffekt von 3,5 C-Punkten auf der Sekundarstufe (Lind, 2002, S. 159 ff; Lind; 2014, S.17). Die Differenz von 4,75 kommt einem Anstieg um 4,75 % auf der Gesamtskala gleich. Man kann in Bezug auf dieses Ergebnis jedoch noch nicht von einem bedeutenden Effekt, von dem erst ab 5% auszugehen ist, sprechen. Die Bedeutung dieses Befundes hängt jedoch auch davon ab, wie stark der C-Wert innerhalb verschiedenster Gruppierungen voneinander abweicht. Auf der Grundlage von bisherigen Untersuchungen mittels des MUTs lässt sich konstatieren, dass der C-Wert je nach Entwicklungsstand zwischen 10 und 40

⁵ Die Effektstärke stellt die Differenz zwischen zwei Messungen oder zwei Mittelwerten von Messreihen dar. Die Differenzenwerte werden berechnet, ohne dass dafür die Streuung der abhängigen Variablen herangezogen werden muss (Lind, 2012).

liegt (vgl. Lind, 2014, S. 18). In dieser Betrachtungsweise entspricht ein Effekt von durchschnittlich 4,75 C-Punkten mehr als 10% der üblichen Spannbreite der Moralentwicklung, was als relativ groß empfunden wird.

Betrachtet man die Ergebnisse zudem innerhalb eines zeitlichen Kontexts, muss festgehalten werden, dass ein Fördereffekt von 4,75 C-Punkten innerhalb eines Tagesworkshops als nicht unbedeutend angesehen werden kann.

Als interessant erweist sich auch die Frage danach, warum die gleiche moralerzieherische Intervention im 45-Minuten-Takt über einen Zeitraum von 6 Wochen einen negativen Trend hervorruft und die moralische Urteilsfähigkeit sogar abnimmt. Da die schulischen Rahmenbedingungen für alle Probanden vergleichbar waren, kann vorerst kein spezifischer äußerer Einfluss als Ursache in Betracht gezogen werden. Von einer Einflussnahme durch signifikante Unterschiede hinsichtlich der Anfangswerte zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe kann ebenso wenig ausgegangen werden. Der t-Test bestätigte, dass sich die Ausgangswerte der beiden Gruppen nicht statistisch bedeutsam voneinander unterscheiden. Auch bezüglich der Durchführung konnten auf der Grundlage der Unterrichtsbeobachtungen keine elementaren Unterschiede festgestellt werden. Jedoch darf der Einfluss der Testleiterin, welche die Intervention durchführte, nicht außer Acht gelassen werden. Inwiefern eine absolute Vergleichbarkeit gewährleistet werden kann, bleibt hierbei immer fragwürdig. Als spürbar problematisch erwies sich, wie vermutet, die Stückelung der Interventionsinhalte. Während der Erarbeitungsphasen in den Gruppen mussten häufig intensive Arbeitsphasen unterbrochen werden. Erst nach einer Woche war es möglich, an dem Thema weiterzuarbeiten, was zwangsläufig zeitintensive Wiederholungsphasen nach sich zog. Die Schülerinnen und Schüler benötigten verhältnismäßig viel Zeit, um an vorhergehende Erkenntnisprozesse anzuknüpfen und darauf aufbauend weitere Lernprozesse in Gang zu setzen. Innerhalb des 45-Minuten-Taktes (131 Minuten) wurde zumindest für die Erarbeitungsphase in Gruppen und die Plenumsdiskussion weniger Zeit aufgewendet als im Workshop (157,5 Minuten), was auf eine tiefgründigere Auseinandersetzung in der Experimentalgruppe hindeutet.

Die vom Schüler tatsächlich genutzte Unterrichtszeit gilt als Merkmal effektiven Unterrichts (Carroll, 1963). Inwiefern sich jedoch die Gruppen diesbezüglich unterscheiden, lässt sich nicht eindeutig belegen.

Eine weitere mögliche Ursache für die Regression des moralischen Urteilsvermögens innerhalb der Kontrollgruppe könnte auf eine gewisse Testmüdigkeit zum zweiten Messzeitpunkt zurückgeführt werden. Die Schüler wurden zwar, wie von Lind (2003) empfohlen, auf die Bedeutung der zweiten Untersuchung ausdrücklich hingewiesen, jedoch wurde dies nicht von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern gleichermaßen nachvollzogen und akzeptiert. Diese Unlust war vor allem in der Kontrollgruppe zu verspüren. Die meisten Schüler waren mit der Beantwortung recht schnell fertig, so dass von einer intensiven Auseinandersetzung mit den Argumenten nicht ausgegangen werden kann.

Des Weiteren gilt es zu bedenken, dass innerhalb des verteilenden Formats krankheitsbedingte Ausfälle im Hinblick auf die unterschiedlichsten Unterrichtsphasen und Arbeitsprozesse festzustellen waren. Das bedeutet, dass einzelne Schüler unter einem quantitativen Mangel an Lernzeit unweigerlich mit Nachteilen zu kämpfen hatten. Die Versäumnisse wurden zwar durch Wiederholungen und individuelle Aktualisierungen versucht zu kompensieren, jedoch gelang dies gerade in Bezug auf das Fehlen bei Plenumsdiskussionen nicht, da diese nicht einfach nachgeholt werden können. Sechs von 23 Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Kontrollgruppe konnten krankheitsbedingt während der sechswöchigen Unterrichtseinheit nicht am Unterricht teilnehmen. Davon versäumten vier Schüler jeweils eine Plenumsdiskussion und zwei Schüler die Gruppenarbeitsphase. Um die Auswirkungen dieser Versäumnisse einschätzen zu können, lohnt sich der Blick auf die individuellen Lernerfolge hinsichtlich des moralischen Urteilsniveaus. Eine Gegenüberstellung jener Werte wird in der nachfolgenden Tabelle veranschaulicht.

Tabelle 26: Lernerfolgsentwicklung von fehlenden Schülern

Schülercode	Versäumnisphase	Competence-Wert vor der Intervention	Competence-Wert nach der Intervention	Differenzwert
57	Plenumsdiskussion	5,8	9,58	3,78
77	Plenumsdiskussion	16,7	6,08	-10,62
60	Plenumsdiskussion	29,27	15,7	-13,57
64	Plenumsdiskussion	11,98	8,65	-3,33
52	Gruppenarbeitsphase	3,89	8,20	4,31
74	Gruppenarbeitsphase	44,67	28,57	-16,10

Zu Verschlechterungen kam es vermehrt bei den Schülern, die während einer Plenumsdiskussion fehlten. Leichte Verbesserungen, aber auch immense Verschlechterungen, sind im Hinblick auf die Versäumnisse während der Gruppenarbeitsphasen zu verzeichnen. In Anbetracht dessen stellt sich die Frage danach, welche Auswirkungen jene Ergebnisse auf den Gesamtmittelwert haben. Eine erneute Berechnung ergab eine leichte Verbesserung, der C-Score-Differenzwert nach der Eliminierung jener Werte von -,068 statt -2,05. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass Schülerfehlzeiten während der Unterrichtseinheit im verteilenden Format Auswirkungen auf den individuellen und somit auch auf den globalen Lernerfolg haben.

Das verteilende Unterrichtsformat über einen sechswöchigen Zeitraum forderte die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe im Hinblick auf spezifische Fähigkeiten, was zum Beispiel die Selbstorganisation und das Zeitmanagement anbelangt, in erhöhtem Maße. Der Experimentalgruppe eröffneten sich aufgrund des Unterrichtsformats größere Gestaltungsräume zur Ausgestaltung ihrer zur Verfügung gestellten Lernzeit. Das damit einhergehende höhere Anforderungsniveau lässt die Stichprobenkonstruktion erneut in einem kritischen Licht erscheinen. Die Zuordnung einer Hauptschulklasse zur Kontrollgruppe erweist sich dies betreffend, trotz des höheren Anfangsmittelwertes (13,09) gegenüber der Realschulklasse, als suboptimal. Eine Überforderung hinsichtlich der Zeiteinteilung und des damit verbundenen selbstgesteuerten Lernens könnte somit durchaus als Einflussfaktor verstanden werden, der sich auf das Ergebnis ausgewirkt haben könnte. Zukünftig sollte man

solche Verteilung vermeiden bzw. eine gegensätzliche Zuordnung vornehmen. In dem Teilkapitel 8.5 dieser Arbeit wurden bereits Gründe für die Stichprobenkonstruktion und Unvermeidbarkeit jener Diskrepanz dargelegt. Aufgrund dieses Mangels und des geringen Stichprobenumfanges, dessen Merkmalsverteilung nicht zwangsläufig der Grundgesamtheit entspricht, können Schlussfolgerungen nicht selbstredend verabsolutiert werden. Hieraus können lediglich Tendenzen abgeleitet werden. Auf der Grundlage der Daten ist zu konstatieren, dass kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen beiden Unterrichtsformaten im Hinblick auf die Entwicklung des moralischen Urteilsniveaus vorliegt. Die Nullhypothese wird somit beibehalten.

Ein Blick auf die absolute Effektstärke der Befunde verdeutlichte, dass kein bedeutender Unterschied auf Skalenebene unter Auslassung von Streuung und abhängigen Variablen existiert. Jedoch entspricht die Differenz von 4,75 einem Anstieg um 4,75 % auf der Gesamtskala, was einem bedeutenden Effekt nahe kommt. Nichtsdestotrotz werfen die Mittelwertunterschiede, auch wenn sie nicht signifikant sind, Fragen bezüglich der Effizienz der Unterrichtsformate auf. Besonders interessant ist die Frage danach, warum die Entwicklung des moralischen Urteilsniveaus innerhalb der Kontrollgruppe einen negativen Trend (-2,04 C-Punkte) herbeiführte, während in der Experimentalgruppe eine Verbesserung von 2,75 C-Wert- Punkten zu verzeichnen ist. Erste Vermutungen diesbezüglich wurden bereits angestellt. Doch nur durch ein Explizieren der empirischen Untersuchung können konkrete Ursachen und Zusammenhänge verbindlich dargestellt werden. Didaktische Konsequenzen dürfen auf der Basis dieser Untersuchung nicht gezogen werden, wenngleich der Anstieg von 2,71 C- Punkten für eine Tagesintervention innerhalb eines temporären Kontexts tendenziell zu Gunsten des komprimierten Zeitformates spricht.

Bezüglich der Schülerakzeptanz gegenüber der Interventionsmaßnahme bestehen keine formatspezifischen Unterschiede. Sowohl dem Großteil der Kontroll- als auch Experimentalgruppe bereiteten die Diskussionen Freude, weshalb von einer diesbezüglichen Einflussnahme nicht auszugehen ist. Es stellt sich jedoch die Frage nach motivationalen Unterschieden bezüglich der Unterrichtsformate, welche in zukünftigen Untersuchungen Berücksichtigung finden sollten.

10.3 Geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Wirksamkeit der Zeitformate (H3)

Es bestehen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Wirksamkeit der Unterrichtsformate. Weibliche und männliche Schüler profitieren gleichermaßen davon.

Die vorliegende Hypothese kann mit den gewonnenen Daten nicht bestätigt werden. Erstaunlicherweise zeichnet sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen Mädchen und Jungen hinsichtlich des Unterrichtsformates ab. Dies betreffend muss die Nullhypothese zugunsten der Alternativhypothese verworfen werden. Der Datengrundlage folgend profitieren Mädchen scheinbar mehr vom Workshop als vom 45-Minuten-Takt. Dabei handelt es sich sogar um ein extrem großes Effektstärkemaß, gemessen an Cohens d von 1,0.

Zunächst kann ausgeschlossen werden, dass Mädchen gleichzeitig die schlechter Lernenden sind. Dies wird an Hand des errechneten Mittelwerts der Notendurchschnitte von Mädchen und Jungen deutlich. Weibliche Lerner weisen sogar einen geringfügig besseren Notendurchschnitt von 3,25 auf, während der Mittelwert der Jungen bei 3,36 liegt. Die Gesamtaufteilung der Stichprobe in besser und schlechter Lernende durch den Median (3,4) belegt zudem, dass doppelt so viele Mädchen (20) wie Jungen (10) den besser Lernenden zuzuordnen sind. Die Interpretation der Geschlechtsunterschiede kann sich daher nicht auf leistungsspezifische Differenzen stützen.

Darüber hinaus konnte an Hand des t-Tests belegt werden, dass sich die Anfangswerte der Mädchen der Kontrollgruppe ($M=15,35$) von denen der Experimentalgruppe ($M=12,76$) nicht signifikant voneinander unterscheiden, so dass von einer dies betreffenden Einflussnahme ebenfalls abzusehen ist.

Der Lernerfolg der Jungen scheint nicht vom Unterrichtsformat abhängig zu sein. Ein grundsätzlicher Geschlechterunterschied konnte bezüglich des moralischen Urteilsvermögens nicht belegt werden. Das Geschlecht scheint somit im Hinblick auf diese Untersuchung kein genereller Prädiktor der moralischen Urteilsfähigkeit zu sein. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, warum Mädchen vom komprimierten Unterrichtsformat extrem profitieren, während das

Unterrichtsformat keinerlei Auswirkungen auf den Lernerfolg von Jungen hat. Die Interpretation dieser Befunde erweist sich als äußerst schwierig. Geschlechtsspezifische Differenzen lassen sich innerhalb dieses Kontexts nur schwerlich erklären.

Die nachfolgenden Betrachtungen stellen lediglich einen Interpretationsversuch dar. Der Wert dieses Befundes liegt vielmehr in der zukünftigen Fokussierung auf diesen Aspekt begründet. Vermeintlich relevante geschlechterspezifische Untersuchungen bilden das Fundament der sich anschließenden Analyse. Studien von Ablard und Lipschultz verweisen zum Beispiel darauf, dass sich Mädchen öfter als Jungen spezifische Lernziele setzen, den Lernprozess intensiver planen und überwachen sowie stärker den Fortschritt und die Angemessenheit ihres Vorgehens reflektieren (Ablard & Lipschultz, 1998; Zimmermann & Martinez-Pons, 1990). Innerhalb eines Zeitformates, das temporäre Gestaltungsfreiräume bietet, können die oben erwähnten Kompetenzen unter Umständen im höheren Maße entfaltet werden als innerhalb eng gestrickter Zeitintervalle mit häufigen Unterbrechungen. So gesehen ist es durchaus denkbar, dass der Workshop aufgrund seiner zeitlichen Strukturen eine günstigere Bedingung für weibliche Lerner darstellt.

Eine Studie zum Ressourcenmanagement bzw. Zeitmanagement von Schülern der Jahrgangsstufe fünf bis zehn von Dresel et al. (2004) förderte weitere interessante Befunde zu Tage. Mit Hilfe jener Untersuchung konnte belegt werden, dass männliche Schüler etwas bewusster und effizienter ihre Lernzeit planen als ihre weiblichen Mitschüler (Dresel et al., 2004). Aufgrund dieser Befundlage könnte man annehmen, dass Jungen die eng gestrickten Zeitfenster des 45-Minuten-Taktes für sich besser nutzbar machen können als Mädchen. Für sie stellt das Unterrichtsformat möglicherweise keine allzu große Einflussgröße dar.

Leider liegen zu dieser Thematik nur Einzelstudien vor, weshalb konkrete Rückschlüsse nur schwerlich gezogen werden können. Die Befundlage der vorliegenden Dissertation wirft allerdings weitere interessante Forschungsfragen gerade in Bezug auf Geschlechterunterschiede auf. Auch hierbei sollten zukünftig motivationale Aspekte einfließen, um den Effekt des Unterrichtsformates separierter betrachten zu können. Aber auch der Einfluss von Zeitkompetenz sollte innerhalb

dieses Kontexts Beachtung finden. Einen Ausblick auf mögliche weiterführende Forschungsansätze liefern die Desiderate dieser Arbeit.

10.4 Leistungsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Wirksamkeit der Unterrichtsformate (H4)

Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler profitieren aufgrund des flexibleren Umgangs mit Zeit mehr von dem komprimierten Unterrichtsformat und erreichen folglich einen bedeutend größeren Zuwachs bei der Post-Messung als leistungsschwache Schülerinnen und Schüler des verteilenden Formats.

Ein sehr interessantes Bild zeigt sich bei der differenzierten Betrachtung der Ergebnisse von leistungsschwächeren und leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler. Wie erwartet besteht ein signifikanter Unterschied zwischen besser und schlechter Lernenden im Hinblick auf das Unterrichtsformat. Die vorliegende Hypothese kann mit den gewonnenen Daten bestätigt werden. Die Nullhypothese wird zugunsten der Alternativhypothese verworfen. So gesehen profitieren die leistungsschwächeren Probanden mehr vom Workshop als vom konventionellen 45-Minuten-Takt. Hierbei handelt es sich um ein sehr großes Effektstärkemaß, gemessen an Cohens d von 1,8. Innerhalb des Workshops erlangten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Mittel einen beachtlichen Zuwachs von 7,04 C-Punkten. Während im 45-Minuten-Takt ein extrem negativer Trend von – 7,79 C-Wert-Punkten vorlag. Die Intervention führte innerhalb des verteilenden Formats sogar zur Abnahme der moralischen Urteilsfähigkeit. Für leistungsstärkere Schüler scheint hingegen der Lernerfolg nicht vom Unterrichtsformat abhängig zu sein. Die zu vergleichenden Gruppen unterschieden sich nicht signifikant hinsichtlich ihres anfänglichen C-Wertes zum ersten Messzeitpunkt. Schülerinnen und Schüler, denen das Lernen etwas schwerer fällt, wiesen sogar einen größeren Anfangswert von $M = 16,69$ als diejenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer ($M = 13,86$), die als leistungsstark eingestuft wurden. Von einer diesbezüglichen Einflussnahme ist daher abzusehen.

Wie ist das Ergebnis zu werten? Zunächst muss festgehalten werden, dass es sich bei der Teiluntersuchung um eine extrem kleine Stichprobe von 31 Probanden handelt. Somit können keinerlei verallgemeinernde Schlussfolgerungen gezogen werden. Jedoch ist auf der Grundlage der Daten zu konstatieren, dass es lohnenswert erscheint,

leistungsspezifische Unterschiede in größer angelegten Studien innerhalb dieses Kontexts zu untersuchen. Dennoch möchte ich den Versuch unternehmen, die Ergebnisse zu interpretieren. Auch wenn man den Effekt des Unterrichtsformats nicht zu hundert Prozent separiert betrachten kann, liegt die Vermutung nahe, dass der Workshop aufgrund seiner Unterrichts-Rhythmisierung eine intensivere Auseinandersetzung ermöglicht als das verteilende Format. Durch ein effektives Zeitmanagement und eine daran angepasste Rhythmisierung kann ein hoher Anteil an echter Lernzeit gewonnen werden, was wiederum ein nachweisliches Qualitätskriterium für lernförderlichen Unterricht ist. Durch häufige Unterbrechungen sind die Probanden immer wieder aufgefordert an bereits Gelerntes anzuknüpfen und ihre Arbeitsprozesse auf die kurzen Intervalle abzustimmen. Somit ist es durchaus denkbar, dass mit dem verteilenden Unterrichtsformat ein höheres Anforderungsniveau in Bezug auf selbstregulatives Lernen und Zeitmanagement einhergeht. Ein komprimiertes Unterrichtsformat könnte strukturell bedingt bessere Rahmenbedingungen für Schüler bieten, denen das Lernen etwas schwerer fällt und die weniger effektiv mit Zeit umgehen können. Zeitkompetenz erweist sich innerhalb dieses Kontexts zunehmend als ein möglicher Einflussfaktor und sollte daher in zukünftigen Untersuchungen in den Blickpunkt der Betrachtungen rücken. Eine interessante Forschungsfrage, welche sich auf dieser Grundlage zu entfalten scheint, könnte lauten: Erfordert der konventionelle Unterrichtstakt zur selbstständigen Bewältigung von komplexen Aufgaben ein höheres Maß an Zeitkompetenz als ein komprimiertes Unterrichtsformat? Betrachtungen dieser Art sollten innerhalb weiterführender Studien Beachtung finden, um konkrete Aussagen hinsichtlich der Effekte von Unterrichtsformaten treffen zu können.

10.5 Forschungsfragen

Nachfolgend werden die forschungsfragenbezogenen Ergebnisse der Studie diskutiert.

10.5.1 Zeitverwendung innerhalb der Unterrichtsformate

1. Erweist sich der Moralerziehungsworkshop gegenüber dem konventionellen 45-minütigen Unterricht aufgrund seiner Rhythmisierung als zeitsparenderes Unterrichtsformat?

Das komprimierte Unterrichtsformat kann hinsichtlich seiner Rhythmisierung als zeitsparenderes Format eingestuft werden. Für beide Varianten standen sieben Unterrichtsstunden (315 Minuten) zur Verfügung. Allerdings wurde die Zeit innerhalb der Unterrichtsformate different genutzt. Wie vermutet, erweist sich der Workshop mit durchschnittlich 208,5 Minuten gegenüber dem 45-Minuten-Takt als zeitsparenderes Unterrichtsformat. Dieses Ergebnis ist vor allem den zusätzlichen Wiederholungs- und Motivationsphasen geschuldet, welche innerhalb eines verteilenden Formats unerlässlich sind. Die zusätzlichen Wiederholungsphasen erfordern insgesamt 48,12 Minuten, das entspricht durchschnittlich 13,59 % der Gesamtintervention. Im Workshop ist diese Unterrichtsphase kaum von Nöten (0,42 % der Gesamtintervention). Des Weiteren treten innerhalb des verteilenden Formats durchschnittlich mehr Störungen auf, welche 10,75 Minuten unproduktiv in Anspruch nehmen. Die beobachteten Daten liefern Hinweise dafür, dass der Workshop das zeitlich effizientere Unterrichtsformat, bedingt durch den Wegfall der Wiederholungsphasen, ist. Die 45-Minuten-Stunde scheint für Arbeitsmodelle, die auf Selbstständigkeit und Eigenarbeit abzielen, zu kurz zu sein. Diese Feststellung konnte zumindest für die in dieser Arbeit betreffende Intervention zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit getroffen werden.

10.5.2 Zeitliche Ausdehnung der Plenumsdiskussionen

2. Erstrecken sich die Plenumsdiskussionen innerhalb des Workshops über einen wesentlich längeren Zeitraum als innerhalb des 45-Minuten-Taktes?

Die Plenumsdiskussionen erstreckten sich innerhalb des Workshops über einen etwas längeren Zeitraum von durchschnittlich 90 Minuten. Das verteilende Unterrichtsformat beanspruchte hierfür nur 78,5 Minuten. Das ergibt einen Differenzwert von 11,5 Minuten. Die oben angeführte Fragestellung lässt sich mit den vorliegenden Daten prinzipiell mit Ja beantworten. Allerdings bleibt ungeklärt, ob es sich hierbei um einen definitiv bedeutenden Unterschied handelt. Grundsätzlich schöpften beide Formate die zur Verfügung gestellte Diskussionszeit von 120 Minuten nicht aus. Innerhalb des Workshops wurden pro Diskussion durchschnittlich 30 Minuten aufgewendet, während es innerhalb des 45-Minuten-Takts nur 26,16 Minuten waren. Das ergibt eine Differenz von 3,84 Minuten, die als nicht bedeutungsvoll erachtet werden sollte. So gesehen besteht hinsichtlich der zeitlichen Ausprägung der Gesamtdiskussionen kein wesentlicher Unterschied. Bezugnehmend auf den vorliegenden Datensatz muss konstatiert werden, dass sich die Plenumsdiskussionen innerhalb des Workshops über einen nicht wesentlich längeren Zeitraum erstrecken. Das Unterrichtsformat scheint somit keinen Einfluss auf die Zeitintensität jener Arbeitsphase zu haben.

10.5.3 Die Qualität der Plenumsdiskussion innerhalb der Unterrichtsformate

3. Weisen die Plenumsdiskussionen innerhalb des Workshops eine höhere kommunikative Qualität auf?

Die Forschungsfrage kann mit den vorliegenden Daten bejaht werden. Es besteht ein bedeutender Unterschied zwischen den Formaten, was die Qualität der Plenumsdiskussion anbelangt. Der Differenzwert beträgt 0,94, das entspricht 18,8 % der gesamten Skalenbreite. Dem folgend ist in diesem Fall von einem sehr bedeutenden Effekt, gemessen an der absoluten Effektstärke, auszugehen (Lind, 2012).

Besonders hohe Merkmalsausprägungen sind im Workshop im Hinblick auf das Sachverständnis, die Schülerbeteiligung, das Ausmaß der argumentativen Bezugnahme und die Anführung verschiedener Argumente zu verzeichnen.

Als interessant erweist sich die Frage nach dem Ursprung dieses qualitativen Unterschieds. Verantwortlich für diese Tendenz könnten einerseits die

zeitintensiveren Gruppenarbeitsphasen des Workshops sein, die innerhalb des komprimierten Formats durchschnittlich 24 Minuten länger andauerten als im verteilenden Format. Die hierfür aufgewendete Zeit widmet sich explizit der detaillierten Auseinandersetzung mit dem Dilemma, der Diskussion sowie der Präsentationsvorbereitung. Es liegt die Vermutung nahe, dass mit einer erhöhten Lernzeit eine intensivere sowie differenziertere thematische Beschäftigung einhergeht, welche wiederum als Voraussetzung für eine sachbezogene Diskussion zu verstehen ist. Durch ein gutes Zeitmanagement und eine daran angepasste Rhythmisierung könnte ein hoher Anteil an echter Lernzeit gewonnen werden.

Es ist denkbar, dass die veränderten zeitlichen Rahmenbedingungen und die damit einhergehenden temporären Gestaltungsräume mit der Möglichkeit verbunden sind, anforderungsadäquat zu rhythmisieren und damit eine besser Lernbedingung für die Durchführung einer Diskussion darstellen als die zeitlichen Rahmenbedingungen des verteilenden Formats. Besonders gilt es zu berücksichtigen, dass die Teilnehmer des Workshops ganztägig mit der Thematik moralischer Dilemmata konfrontiert wurden, wodurch eine stete Sensibilisierung gewährleistet werden konnte.

Somit besteht die Chance, sich sehr viel tiefgründiger mit moralischen Problemen auseinander zu setzen als dies innerhalb eines tradierten Unterrichtstaktes in 45 Minuten-Einheiten möglich wäre. Diese Tiefe und Qualität kann der 45-Minuten-Takt mit seinen häufigen Unterbrechungen nicht leisten. Ergänzend muss im Blick behalten werden, dass die Probanden der Kontrollgruppe durch andere schulische Faktoren negativ oder positiv beeinflusst werden können. Vorhergehende Leistungsfeststellungen, Auseinandersetzungen mit Lehrern, extreme Anstrengungen usw. nehmen Einfluss auf ihre Leistungsfähigkeit und Motivation. Da die Ethikstunden häufig in der fünften und sechsten Stunde stattfanden, ist davon auszugehen, dass eine gewisse Inanspruchnahme durch andere Fächer vorausging. Diese Faktoren konnten nicht kontrolliert werden, müssen aber als Einflussvariable im Auge behalten werden, auch wenn sie unweigerlich mit der Zeittaktung des 45-Minuten-Taktes verbunden sind.

10.5.4 Akzeptanz der Intervention

5. *Welche Akzeptanz zeigt sich gegenüber der moralerzieherischen Intervention in Bezug auf das geblockte/ projektartige und verteilende Unterrichtsformat seitens der Schüler?*

Ein formatbezogener Unterschied hinsichtlich der Akzeptanz der Interventionen wird auf der Grundlage der vorliegenden Daten nicht deutlich, die Werte liegen relativ nah beieinander. Die moralerzieherische Intervention bereitete sowohl der Experimental- als auch Kontrollgruppe Freude und führte aus der Schülerperspektive zumeist zum Lernerfolg. Der Großteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer kann sich vorstellen, derartige Diskussionsprogramme häufiger durchzuführen, was für eine hohe Akzeptanz der Maßnahme spricht. Bei zukünftigen Untersuchungen sollte der Lernerfolg spezifiziert werden. Hierbei wäre es sinnvoll, zu erfragen, worin die Probanden ihren Lernerfolg sehen. Eine Unterscheidung hinsichtlich der Kompetenzbereiche (Sach-, Selbst, Sozial- und Methodenkompetenz) wäre hierfür sinnvoll.

10.6 Gesamtdiskussion der Befunde

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die einzelnen Ergebnisse der Teiluntersuchungen dargelegt und interpretiert wurden, soll nunmehr der Einfluss der beiden Unterrichtsformate auf der Grundlage der Einzelergebnisse innerhalb eines Gesamtkontexts interpretiert und diskutiert werden. Die Untersuchung wird im Anschluss daran hinsichtlich ihrer Methodik und Durchführung reflektiert, um darauf basierend die Aussagekraft und die Grenzen der Befunde darlegen zu können.

Mit der Datenanalyse bestätigen sich die Hypothesen zwar nicht vollends, jedoch erscheinen gerade die nicht erwarteten signifikanten Ergebnisse äußerst interessant im Hinblick auf die theoretischen Ausführungen dieser Arbeit.

Die Annahme, dass sich das kurzfristige Unterrichtsformat im Hinblick auf die Förderung des moralischen Urteilsvermögens gegenüber dem Langzeitformat im 45-Minuten-Takt bei gleicher moralerzieherischer Intervention als wirksamer erweist, bestätigte sich nicht. Allerdings konnten geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen den Unterrichtsformaten an Auffälligkeit gewinnen. Für diese Teilüberprüfungen lagen große Effektstärken vor, die allerdings aufgrund des geringen Stichprobenumfangs mit Vorsicht betrachtet werden sollten. Es deutet sich auf der Datengrundlage an, dass Mädchen vom komprimierten Unterrichtsformat mehr profitieren als vom verteilenden Format. Der Lernerfolg der männlichen Schüler erfuhr hingegen keine Beeinflussung durch die unabhängige Variable Unterrichtsformat.

Bedeutsame Unterschiede ließen sich überdies in Bezug auf das Leistungsniveau der Schüler identifizieren. Leistungsschwächere Schüler der Stichprobe profitierten den Ergebnissen folgend mehr vom Workshop. Keinerlei Einfluss hatte die Unterrichtstaktung auf die Förderung des moralischen Urteelniveaus von besser Lernenden. Das komprimierte Format erweist sich vermutlich für Schüler, denen das Lernen etwas schwerer fällt als leistungsförderlichere Variante.

Ein wichtiger Einflussfaktor, wie bereits in Studien von Lind (2000) und Scholz (1996) angedeutet, scheint der anfängliche C-Wert der Probanden zu sein. Die vorliegende Untersuchung liefert Hinweise, dass Schülerinnen und Schüler mit

anfänglich geringem Urteilsniveau mehr von den moralerzieherischen Interventionen profitieren als Schülerinnen und Schüler mit einem relativ hohen Anfangswert. Dieser Einfluss konnte formatunabhängig nachgewiesen werden und fand daher bei der Interpretation der Untersuchungsergebnisse stets Berücksichtigung, so dass von einer dies betreffenden Einflussnahme hinsichtlich der Einzelergebnisse abgesehen werden kann.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, warum die moralerzieherische Intervention im 45-Minuten-Takt im Allgemeinen zur Regression der moralischen Urteilsfähigkeit führte. Woher könnten diese negativen Tendenzen rühren? Als ein möglicher Einflussfaktor muss die vermehrt in den Kontrollgruppen wahrgenommene Testmüdigkeit Beachtung finden. Vom Testleiter wurde zwar auf die Bedeutung der zweiten Messphase ausdrücklich hingewiesen, jedoch änderte dies nichts an der Motivation der Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe. Die Tests wurden relativ schnell und vermutlich nicht besonders intensiv bearbeitet, so dass von einer gewissen Einflussnahme auszugehen ist.

Um sich mit moralischen Dilemmata adäquat auseinandersetzen zu können, sind natürlich auch Sensibilität, Sachkenntnis und Interesse gefragt. Eine tiefgründige thematische Auseinandersetzung wird als wichtige Voraussetzung für das Führen einer differenzierten Diskussion, welche die Schüler befähigt, zu einem eigenen begründeten Standpunkt hinsichtlich der Problematik zu gelangen, erachtet. Die Teilnehmer des Workshops setzten sich ganztägig mit der Thematik auseinander, während die Schüler des 45-Minuten-Taktes damit intervallartig konfrontiert wurden. Dies betreffend liegt die Vermutung nahe, dass es in der Experimentalgruppe aufgrund der ganztägigen Beschäftigung zu einer tiefgründigeren Auseinandersetzung kam. Erste Hinweise darauf lieferten die Zeitprotokolle, worin deutlich wurde, dass sich die Experimentalgruppen durchschnittlich länger mit ihrem Dilemmata beschäftigten als die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe. Zudem waren die Probanden der Kontrollgruppe, anders als die Experimentalgruppe, schulischen Einflüssen ausgesetzt, die sich negativ auf die Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens ausgewirkt haben könnten. Dazu zählen wechselnde Lehrer, aufeinander folgende Phasen der Anstrengung, gegebenenfalls auch der Überanstrengung, Leistungsfeststellungen, Auseinandersetzungen mit Lehrern und

vieles mehr. Diese Faktoren können sich auf die Leistungsfähigkeit und Motivation der Schüler auswirken und müssen daher ebenfalls als mögliche Einflussfaktoren, gerade im Hinblick auf die besonderen Voraussetzungen hinsichtlich des moralischen Lernens, Beachtung finden. Eine Kontrolle dieser Variablen ist nur schwerlich möglich, da sie unweigerlich mit der Unterrichtstaktung im 45-Minuten-Takt verknüpft sind. Es erscheint daher als durchaus denkbar, dass durch eine ganztägige Auseinandersetzung eine höhere Sensibilität hinsichtlich der moralischen Problemsituationen erzeugt wird, als dies im verteilenden Format möglich wäre.

Das komprimierte Unterrichtsformat erwies sich zudem im Hinblick auf die vorliegenden Daten als effektiveres Zeitformat aufgrund des Wegfalls zusätzlicher Wiederholungsphasen, die innerhalb des 45-Minuten-Taktes viel Zeit in Anspruch nahmen - jedoch unerlässlich waren. Die Plenumsdiskussionen erstreckten sich innerhalb des Workshops über einen nicht wesentlich längeren Zeitraum, weshalb diesbezüglich von keinem bedeutenden Unterschied auszugehen ist. Allerdings waren die Diskussionen innerhalb des komprimierten Unterrichtsformates von einer höheren kommunikativen Qualität geprägt. Ursächlich für dieses Ergebnis könnten die zeitintensiveren Gruppenarbeitsphasen des Workshops sein. Somit liegt die Vermutung nahe, dass mit einer erhöhten Vorbereitungszeit eine intensivere sowie differenziertere thematische Auseinandersetzung einhergeht, wodurch die etwas positiveren Lernresultate hinsichtlich der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit der Experimentalgruppe erklärt werden könnten.

Die Befragungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Akzeptanz der Interventionsmaßnahme förderten keine formatspezifischen Differenzen zu Tage. Dem Großteil der Schülerinnen und Schüler bereitete das Interventionsprogramm Freude, so dass von einer diesbezüglichen Einflussnahme zunächst abgesehen werden kann.

Es zeigt sich, dass der Einfluss der Unterrichtsformate mit dieser Untersuchung, trotz ergänzender qualitativ erhobener Daten zur Zeitstrukturierung, der kommunikativen Qualität und Akzeptanz der Maßnahme, nicht völlig separiert betrachtet werden können. Ausgesprochen interessant erscheint die Frage nach motivationalen Unterschieden sowie nach möglichen Differenzen bezüglich des Anteils an echter

Lernzeit zwischen den Formaten, um vertiefende Einblicke bezüglich der Wirkmechanismen der Unterrichtsformate zu erhalten.

10.7 Reflexion der Untersuchung

Innerhalb dieses Teilkapitels soll die Planung, Durchführung und Analyse der Untersuchung reflektiert werden. Grundsätzliche Reflexionsaspekte kamen bereits an verschiedenen Stellen zum Tragen und werden daher nur kurz beleuchtet. Dies betrifft etwa die Aussagekraft und die Grenzen der Arbeit, welche im Folgenden nur zusammenfassend beleuchtet werden sollen. Im Anschluss daran geraten die Forschungsdesiderate in den Blickpunkt der Betrachtungen, die aus noch offenen Fragestellungen, weiterführenden Gedanken und der Hypothesenbeantwortung resultieren.

10.8 Aussagekraft und Grenzen der Befunde

Die Ergebnisse der Untersuchung weisen auf eine Einflussnahme durch den zeitlichen Organisationsrahmen (Unterrichtstakt) hinsichtlich der lernwirksamen Umsetzung einer moralerzieherischen Intervention, die auf die Förderung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit abzielt, hin. Generalisierbare Aussagen könne jedoch auf der Grundlage dieser Untersuchung nicht getroffen werden. Vielmehr wurde durch die Studie, welche einen Pilotcharakter aufweist, weitere interessante Untersuchungsaspekte (Geschlechtsunterschiede) und Variablen (Motivation, Lernatmosphäre, Zeitkompetenz, Anteil an echter Lernzeit) ins Feld geführt, deren Einfluss in fortführenden Untersuchungen formatspezifisch zu prüfen wäre. Auf der Grundlage der vorliegenden Befunde lassen sich lediglich Tendenzen hinsichtlich des Einflusses durch das Unterrichtsformat bezüglich der Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit ableiten, welche gerade in Bezug auf geschlechts- und leistungsspezifische Differenzen in größer angelegten Studien untersucht werden sollten.

Die Einschränkungen dieser Untersuchung fußen im Wesentlichen auf methodischen Komponenten, die nachfolgend beleuchtet und hinsichtlich ihrer Optimierungsmöglichkeiten dargelegt werden sollen.

Die größten Schwierigkeiten dieser Studie betreffen die Stichprobengröße und -auswahl, welche zum einen zu klein war, um mittlere und kleine Effekte zu ermitteln und zum anderen nicht dem Prinzip der randomisierten Zuteilung nachkommen konnte, wodurch die Generalisierbarkeit der Befunde erheblich eingeschränkt wurde. Diesen Einschränkungen kann zukünftig nur durch einen erhöhten personellen und finanziellen Einsatz begegnet werden.

Um den Einfluss des Unterrichtsformates und eine möglicherweise dadurch bedingte Wirksamkeit der moralerzieherischen Intervention einer dezidierten Analyse unterziehen zu können, empfiehlt sich zudem der Einsatz einer weiteren Kontrollgruppe, welche nicht an der Interventionsmaßnahme teilnimmt. Hierdurch kann die Lernwirksamkeit der Intervention in Abhängigkeit zum Format eindeutiger bestimmt und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.

Basierend auf dem Versuchsplan (Prä- und Posttest) wurde die formatbezogene Wirkung der Maßnahme zunächst nur einer kurzfristigen Betrachtung unterzogen. Langfristige Veränderungen konnten hierdurch nicht erfasst werden. Durch einen weiteren auf die Maßnahme folgenden Messzeitpunkt, könnten die langfristigen Wirkungen der Intervention hinsichtlich der Entwicklung der moralischen Urteils- und Diskursfähigkeit formatbezogen analysiert werden, wodurch der Erfolg einer moralerzieherischen Maßnahme erst seine Bestimmung erfährt.

Einer weiteren kritischen Reflexion sollte die Doppelbelastung des Testleiters unterzogen werden. Die Tätigkeitsfelder des Unterrichtens, des Beobachtens und des Diagnostizierens gehören zwar unweigerlich zu den täglichen Aufgaben eines Lehrers, werfen allerdings Fragen hinsichtlich der Objektivität auf. Diesem Verdacht konnte zwar durch die Installation eines zweiten unabhängigen Beobachters, dem die Forschungshypothesen nicht bekannt waren, entgegengewirkt werden, jedoch sollten zukünftige Untersuchungsbestrebungen um eine stärkere Aufgabenseparierung bemüht sein.

Aufgrund dieser Schwächen ist von vorschnellen didaktisch –methodischen Schlussfolgerungen für den Moralerziehungsunterricht und der Unterrichtstaktung abzusehen.

Die vorliegenden Ergebnisse werfen jedoch weitere interessante kontextbezogene Fragen auf und verdeutlichen, dass es durchaus wichtig ist, dem Einfluss von Unterrichtsformaten und der damit einhergehenden Taktung im Hinblick auf die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit nachzugehen, um mittels umfangreicher angelegter Studien generalisierbare Aussagen treffen zu können. Als unerlässlich erweist sich innerhalb dieses Kontexts die Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden, wodurch erst ein vertiefendes Verständnis bezüglich der Wirkmechanismen der Unterrichtsformate gewährt werden kann. Die vorliegende Studie bediente sich zwar der Kombination dieser Untersuchungsmethoden, widmete sich allerdings bei der Prozessevaluation zu stark den temporären Strukturen, statt der Erhebung schülerbezogener Daten (Motivation, Lernatmosphäre).

Dennoch sollte die Untersuchung nicht ausschließlich kritisch betrachtet werden. Sie liefert erste Hinweise hinsichtlich des Zusammenhangs von moralischer Erziehung im Sinne von moralischer Urteilsförderung und Unterrichtstaktung und eröffnet damit ein Forschungsfeld, das bislang kaum empirisch untersucht wurde. Der Schwerpunkt der vorliegenden Reflexion liegt daher auf den Forschungsdesideraten, die sich fortführenden Untersuchungsperspektiven widmen.

10.9 Desiderate

Wie bereits angeklungen, besteht durchaus weiterführender Forschungsbedarf, was die Wirksamkeit von Unterrichtsformaten in Bezug auf moralische Erziehung anbelangt.

Um die Effekte der Unterrichtstaktung separierter betrachten zu können, sollte zukünftig der Einflussfaktor Motivation und Lernatmosphäre verstärkt Berücksichtigung finden. Es stellt sich die Frage, ob das Unterrichtsformat als temporärer Rahmen der Interventionsmaßnahme Einfluss auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler hat und ob dies betreffend formatspezifische Differenzen vorliegen, die wiederum Einfluss auf den Lernerfolg haben könnten. Hierzu bietet sich die Standardversion des IMI (Intrinsic Motivation Inventory) von Deci und Ryan (2003) an. Es handelt sich dabei um ein mehrdimensionales Messinstrument, mittels dessen subjektive Erfahrungen im Hinblick auf spezifische Tätigkeiten eingeschätzt

werden können. Auf der Grundlage dieser Daten ist es möglich, die tätigkeitsbezogene intrinsische Motivation zu erheben. Die kurze Version des IMI mit 12 Items nimmt sich den Bereichen Interesse/Vergnügen, wahrgenommene Kompetenz und Wahlfreiheit sowie Druck und Anspannung an. Der Fragebogen eignet sich für das betreffende Forschungsvorhaben aufgrund seines breitgefächerten Spektrums zur Evaluation von besonders gestalteten Unterrichtseinheiten, die sich nicht vornehmlich dem Wissenserwerb sondern vielmehr der Kompetenzentwicklung annehmen (Deci&Ryan, 2003). Gleichsam wäre es möglich an Hand spezifischer Items, Aussagen zur Lernatmosphäre zu treffen, welche ebenfalls als möglicher Einflussfaktor in Betracht gezogen werden müsste.

Die Motivation der Probanden könnte darüber hinaus innerhalb eines temporären Rahmens Berücksichtigung finden, indem die Motivation der Schülerinnen und Schüler sowohl zu Beginn als gegen Ende der Intervention einer Analyse unterzogen werden. Von Interesse wäre dabei, wie sich die Einstellungen im Laufe der Intervention innerhalb der konträren Formate verändern. Mittels Korrelationsanalysen bestünde die Möglichkeit, Aussagen über den Zusammenhang zwischen Motivation, Lernatmosphäre und moralspezifischem Lernerfolg zu treffen.

Des Weiteren rückte die Untersuchung, im Speziellen die Hypotheseninterpretation, den Aspekt Zeitkompetenz hinsichtlich der Unterrichtsformate in den Fokus. Auf dieser Grundlage entfaltete sich eine interessante Forschungsfrage, die lautet: Erfordert der konventionelle Unterrichtstakt zur selbstständigen Bewältigung von komplexen Aufgaben ein höheres Maß an Zeitkompetenz als ein komprimiertes Unterrichtsformat? Mit Hilfe eines Fragebogens, der sich der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler widmet, wäre es möglich, Informationen über kognitive und metakognitive Lernstrategien, das Ressourcenmanagement, die Fähigkeit des Setzens von Prioritäten sowie das selbstgesteuerte Zeitplanen und Organisieren zu erhalten, wodurch der Einfluss dieser Kompetenzen hinsichtlich des selbstgesteuerten Lernens innerhalb der konträren Formate untersucht werden könnte.

In Bezug auf die Konzeption des Fragebogens bestünde die Möglichkeit, sich an bereits bewährten Erhebungsinstrumenten wie der von Bond und Feather (1988) entwickelten „Time Structure Questionnaire“ (TSQ) oder der „Time Management

Behavior Scale“ von Britton und Tesser (1991) zu orientieren, die zwar für Studenten angefertigt wurden, jedoch im Hinblick auf die Auswahl der Items richtungsweisend für die eigene Fragebogenentwicklung sein dürfte. Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit dargelegt, wird unter dem Begriff Zeitmanagement bzw. Zeitkompetenz eine Vielzahl an komplex zusammenwirkenden Einzelfähigkeiten subsummiert, die in unserer modernen, dem ständigen Wandel unterliegenden Gesellschaft zunehmend an Bedeutung gewinnen und damit auch Einfluss auf Lernprozesse haben. Die Untersuchung des Einflusses jener Variable erscheint daher als äußerst interessante Forschungsperspektive.

Aber auch formatspezifische Unterschiede hinsichtlich des Anteils an echter Lernzeit erweisen sich innerhalb dieses Kontexts als äußerst interessant, um Effekte der Unterrichtstaktung gesondert betrachten und Rückschlüsse bezüglich der Wirksamkeit ziehen zu können.

Die bisherigen Ergebnisse liefern ausschließlich erste Hinweise hinsichtlich der Wirksamkeit der Unterrichtsformate in Bezug auf die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit. Konkrete Rückschlüsse können vorerst noch nicht gezogen werden. Die Befunde verdeutlichen jedoch, dass es sich hierbei um einen interessanten Untersuchungsgegenstand handelt, der bislang aufgrund seiner Komplexität und vielfältigen Einflussfaktoren wenig Beachtung gefunden hat.

Optimierungsbedarf besteht im Hinblick auf den Versuchsaufbau, im Besonderen bezüglich der teilnehmenden Beobachtungen und der damit einhergehende Rolle des Testleiters. Um objektivere sowie differenziertere Beobachtungen vornehmen zu können, sollten jene Aufgabenfelder strikt voneinander getrennt werden. Ein Lehrer, der mit der Methode der Dilemma-Diskussion vertraut ist und dem die Unterrichtseinheit näher gebracht wurde, könnte diese in verschiedenen Klassen und in verschiedenen Schulen durchführen, wodurch gleichsam eine adäquate Stichprobengröße erreicht werden könnte. Der stets anwesende Testleiter wäre für die Durchführung des MUTs und die Beobachtungen zuständig. Als wünschenswert erweist sich darüber hinaus eine videobasierte Dokumentation der Dilemma-Diskussionen, da hierdurch wichtige verbale und nonverbale Details der Kommunikation erfasst werden können, deren Einfluss auf dieser Basis dezidiert analysiert werden kann.

Eine solch umfassende Studie ist jedoch im Rahmen einer Dissertation und den daraus resultierenden Forschungsressourcen nicht zu bewältigen, würde sich aber als ein durchaus interessantes Forschungsprojekt erweisen.

10.10 Fazit

Die Interventionsstudie zur Thematik Unterrichtszeit und moralische Erziehung konnte auf der Grundlage der vorliegenden Daten keinen signifikanten Unterschied zwischen dem komprimierten und dem verteilenden Format, was die Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit anbelangt, zu Tage fördern. Das Unterrichtsformat scheint im Hinblick auf diese Untersuchung kein genereller Prädiktor moralischer Urteilsfähigkeit zu sein.

Allerdings deutet sich an, dass leistungsschwächere Lerner dieser Untersuchung aufgrund der zeitlichen Rhythmisierung vom komprimierten Format eher profitieren. Der Lernerfolg der leistungsstärkeren Schüler hing dem gegenüber nicht vom Unterrichtsformat ab. Ein überraschendes Ergebnis zeigte sich zudem im Hinblick auf Geschlechterunterschiede. Der Analyse folgend wirkt sich das Unterrichtsformat ausschlaggebend auf den Lernerfolg, im Sinne der Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens von Mädchen aus. Sie scheinen erheblich vom Workshop zu profitieren, während der Lernerfolg der männlichen Schüler nicht von der Unterrichtstaktung Beeinflussung erfährt.

Konkrete Handlungsempfehlungen für die Praxis ergeben sich aufgrund des geringen Stichprobenumfangs nicht. Zumal es nicht gänzlich gelungen ist, die Effekte der Unterrichtsformate völlig separiert zu betrachten, wenngleich eine Vielzahl an möglichen Störvariablen kontrolliert werden konnte. Ein zu berücksichtigender Einflussfaktor, der in zukünftigen Untersuchungen Beachtung finden sollte, ist die intrinsische Motivation, mittels derer mögliche korrelative Zusammenhänge erklärt werden könnten. Gerade in Bezug auf die geschlechtsspezifischen Unterschiede dieser Studie scheint der Blick auf motivationale Aspekte als durchaus interessant.

Mit der vorliegenden Studie wurde ein bisher weitestgehend empirisch unerforschtes Terrain betreten. Der Hauptaspekt dieser Studie lag auf der Entwicklung sowie Implementierung der beschriebenen moralerzieherischen Intervention innerhalb zweier konträrer Unterrichtsformate. Auf dieser Grundlage entfaltete sich ein differenziertes Untersuchungsdesign, was sich der Überprüfung der Wirksamkeit der Unterrichtstaktung annahm. Ziel war es, erste richtungsweisende Ergebnisse zu gewinnen.

Die gewonnenen Resultate können aufgrund der geringen Stichprobengröße zwar nicht selbstredend verabsolutiert werden, sie stützen jedoch erste Annahmen, die der Unterrichtstaktung gerade in Bezug auf moralische Erziehung, eine einflussgebende Rolle zuweisen. So gesehen sollten die vorliegenden Befunde eher als Anstoß verstanden werden, weitere größer angelegte Untersuchungen zu initiieren.

Moralische Diskurs- und Urteilsfähigkeit ist in einer sich ständig wandelnden Gesellschaft unerlässlich. In Anbetracht dieser Tatsache muss die Erforschung der dem Moralerziehungsunterricht zuträglichen Rahmenbedingungen eine zentrale Rolle einnehmen.

11 Literaturverzeichnis

- Ablard, K. E. & Lipschultz, R. E. (1989): Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning , achievement goals, and gender, *Journal of Educational Psychology*, 90, S. 94-101
- Appel, S. in Zusammenarbeit mit G. Rutz (2004): *Handbuch Ganztagschule. Praxis –Konzepte –Handreichungen*, 4. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag
- Appel, S. in Zusammenarbeit mit G. Rutz (2005): *Handbuch Ganztagschule. Praxis –Konzepte –Handreichungen*. 5. Aufl., Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag
- Aufenanger, S.; Garz, D.; Zutavern, M. (1981): *Erziehung zur Gerechtigkeit. Unterrichtspraxis nach Kohlberg*. München: Kösel Verlag
- Aufschnaiter, C. von (2003): Prozessbasierte Detailanalysen der Bildungsqualität von Physik-Unterricht: Eine explorative Studie. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Jg. 9, H. 9, S. 105-124
- Aufenschnaiter, C. von/ Aufenschnaiter, S. von (2003): Theoretical framework and empirical evidence on students cognitive processes in three dimensions of content, complexity, and time. In: *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 40, S. 616-648
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995): The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, S. 117, 497-529
- Baumert, J.; Lehmann, R.; Lehrke, M.; Schmitz, B.; Clausen, M.; Hosenfeld, I. et al. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: Deskriptive Befunde. Opladen: Leske & Budrich.
- Baumert, J; Watermann, R. (2000): Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung im Vergleich. In: J. Baumert, R. Lehmann (Hrsg.): TIMSS/3. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftenstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der Schulpflichtzeit. Opladen: Leske + Budrich, S. 135-197

- Baumert, J.; Artelt, C. (2002): Bereichsübergreifende Perspektiven. In: Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 219-235
- Becker, L. A. (2014): Effect size calculators and effect size lecture notes. (Online verfügbar unter: <http://uccs.edu/lbecker/effect-size.html>) (letzter Zugriff am 14. 02. 2014)
- Blasi, A. (1980): Briding moral cognition and moral action: A critical review of literature. *Psychological Bulletin*, S. 88, 1-45
- Blasi, A. (1983): Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review* (3), S. 178-210
- Bloom, B.S. (1976): Human characteristics and school learning. New York: McGraw-Hill
- Britton, B. K. & Glynn, S. M. (1989): mental management and creativity: A cognitive model of time management for intellectual productivity. In: J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity*, New York: Plenum, S. 429-440
- Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern u.a.: Huber
- Borries, B. von (1988): *Problemorientierter Geschichtsunterricht*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Borowski, A.; Fischer, H. E.; Trendel, G. & Wackermann, R. (2010): Guter Fachunterricht braucht seine Zeit – Warum 45-Stunden im Physikunterricht nicht reichen. *Pädagogik* (3/10), 62 (Alternativen zur 45-Minuten-Stunde), S. 26-30
- Bortz, J. & Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler*. 4. Aufl. Nachdruck, 2009. Heidelberg: Springer Medizin
- Britton, B. K. & Tesser, A. (1991): effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, S. 405-410
- Burk, K.-H. (2005): Zeitstrukturmodelle. In: K. Höhmann, H.-G. Holtappels, I. Kamski, T. Schnetzer: *Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele*. Dortmund: IFS-Verlag, S. 66-71
- Carroll, J.B. (1963): A model of school learning. *Teachers College Record*, vol. 64, S. 723-733
- Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the behavioral science*. New York: Erlbaum

- Colby, A.; Kohlberg L. (1987): The measurement of moral judgement/ Volume 1. Theoretical Foundations and Research Validation. Cambridge University Press
- Comunian, A. L. & Gielen, U.P. (2006): Promotion of moral judgement maturity through stimulation of social role-taking and social reflection: an Italian intervention study. *Journal of Moral Education*, 35 (1), S. 51-69
- Deci, E. L.; Ryan R. M. (2003): Intrinsic Motivation Inventory, <http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/intrins.html>, (abgerufen am 21.03.2013)
- Dresel, M. & Rapp, A. M. (2004): Einsatz von kognitiven Lernstrategien und Selbstregulationsstrategien beim Lernen mit einer multimedialen fallbasierten Lernumgebung aus dem Bereich der Medizin, *Pädagogische Psychologie*, Nr.10, Ulm: Universität, Abt. Pädagogische Psychologie
- Diekmann, A. (2008): Empirische Sozialforschung – Grundlagen, Methoden, Anwendung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 356-363
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, S. 73-92
- Donovan, J. J.; Radosevich, D. J. (1999): A meta-analytic review of the distribution of practice effect: Now you see it, now you don't. *Journal of Applied Psychology*, 84(5), S. 795 -805
- Durckheim, E. (1984): Die Regeln der soziologischen Methode. Suhrkamp
- Eckensberger, L. H. (1998): Die Entwicklung des moralischen Urteils. In: Keller, H. (1998): *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*, Bern: Hans Huber
- Edelstein W.; Nunner-Winkler, G. (Hrsg.) (1993): *Moral und Person*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag
- Edelstein, W. & Hoppe-Graff, S. (Hrsg.) (1993): *Die Konstruktion kognitiver Strukturen. Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie*, Bern: Verlag Hans Huber
- Edelstein, W.; Oser, F.; Schuster, P. (Hrsg.) (2001): *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1998): Prosocial Development. In: W. Damon, (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 701–778). New York: Wiley

- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007): G Power 3: A flexible statistical power analysis program for social, behavioral, and biomedical sciences. Behavior Research Methods, 39(2), S. 175- 191 (Online verfügbar unter: <http://www.psychp-uni-duesseldorf.de/abteilung/aap/gpower3/download-and-register/Dokumente/GPower3-BRM-Paper.pdf>)
- Freud, S. (1938/1990): Abriss der Psychoanalyse. Frankfurt a. M.: Fischer
- Fritzsche, B.; Breuer, A. (2006): Rhythmisierung an der Schwanenseegrundschule. Manuskript. TU Berlin
- Garcia-Ros, R.; Perez-Gonzales, F. & Hinojosa, E. (2004): Assessing time management skills as an important aspect of student learning. School Psychology International, 25, S.167-183
- Garz, D. (1996): Lawrence Kohlberg zur Einführung, Hamburg: Junius
- Garz, D. ;Oser, F.; Althof, W. (Hrsg.) (1999): Moralisches Urteil und Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Garz, D. (2006): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH
- Gasterstedt, F. (2009): Jugenddelinquenz und Moralerziehung (unveröffentlichte Magisterarbeit). Philosophische Fakultät Universität Erfurt
- Gielen, U.; Lei, T. (1996): Die Messung des moralischen Urteils. In: L. Kuhmerker, U. Gielen, R. L. Hayes (Hrsg.): Kohlberg. Seine Bedeutung für die pädagogische und psychologische Praxis. München: Kindt Verlag, S. 90-120
- Gilgenmann, K. (1984): Zur Diskussion über Werte, Wertwandel, Moralerziehung und Stufen der Moralentwicklung. In: A. Regenbogen (Hrsg.): Moral und Politik – soziales Bewusstsein als Lernprozess. Lernprozess. Köln: Pahl-Rugenstein, S.10-26.
- Gilligan, C. (1982): In a different voice. Psychological theory and woman's development. Cambridge, Mass ((u.a.)): Harvard Univ. Press
- Gilligan, C. (1999): Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. 5. Auflage, München: Piper Verlag GmbH
- GPOWER (Stand 2013, Version 3): Freeware zum Download unter <http://www.psychp-uni-duesseldorf.de/abteilung/aap/gpower3> (Download am 12.11. 2013, letzter Zugriff der Internetseite am 02.03.2014)

- Greve, W. (2007): Die Entwicklung von Moral – Ursachen und Gründe. Eine Zwischenbilanz. In: Ch. Hopf, G. Nunner-Winkler (Hrsg.): Frühe Bindungen und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 245-270
- Gruehn, S. (2000): Unterricht und schulisches Lernen- Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann
- Habermas, J. (1976): Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hager, W. & Hasselhorn, M. (2000): Interventionsmaßnahmen und ihre Wirkung. In W. Hager, J.-L. Patry & H. Brezing (Hrsg.), Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen, Bern: Verlag Hans Huber, S. 41-85
- Haidt, J. (2001): The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgement. *Psychological Review*, S. 108, 814-834
- Haidt, J. & Bjorklund, F. (2008): Social intuitionists answer six questions about moral psychology. In: Sinnott-Armstrong, W. (Ed.): *Moral psychology: Vol. 2. The cognitive science of morality: Intuition and diversity*. Cambridge, MA: MIT Press, S. 181-218
- Harris, P. (1992): Das Kind und die Gefühle. Wie sich das Verständnis für die anderen Menschen entwickelt. Bern ((u.a)): Verlag Hans Huber
- Hartshorne, H. & May, M. A. (1928): *Studies in the nature of character*, Vol. 1-3, New York
- Hattie, J. A.C. (2010): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen – Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* besorgt von Beywl, W. & Zierer, K. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH
- Helmke, A. (2004): *Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern*. 2. Auflage, Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH
- Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: *Pädagogik*, Jg. 58, H. 2/2006, S. 42-45
- Helmke, A.; Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: A. Weinert (Hrsg.) (1997), S.71-176

- Heidbrink, H. (1996): Einführung in die Moralphychologie. 2. Auflage, Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Hesse, H.-G. (1994): Lehr-Lern-Zeit und Lernerfolg aus psychologischer Sicht. In: W. Mitter, W. von Kopp (Hrsg.): Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungsvergleichs. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, S. 143-161
- Higgins, A. (1987): Moralische Erziehung in der Gerechten Gemeinschaft-Schule – Über schulpraktische Erfahrungen in den USA. In: G. Lind, J. Raschert (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Kohlberg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 54-72
- Higgins, A. (1995): Educating for justice and community. Lawrence Kohlberg's vision of moral education. In: W. M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Hrsg.), Moral development. An introduction. Boston: Allyn&Bacon, S. 49-81
- Hoffmann, M. L. (2000): Empathy and moral development. Implication for Caring and Justice. Cambridge University Press.
- Hopf, C.; Nunner-Winkler, (2007): Frühe emotionale Bindung und moralische Entwicklung. Einleitende Überlegungen zum Forschungsstand und zu aktuellen Kontroversen. In: Ch. Hopf, G. Nunner-Winkler (Hrsg.): Frühe Bindung und moralische Entwicklung. Aktuelle Befunde zu psychischen und sozialen Bedingungen moralischer Eigenständigkeit. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 9-35
- Höffe, O. (Hrsg.) (1997): Lexikon der Ethik, 5. Auflage, München: Beck
- Horster, D. (2009): Ethik. Stuttgart: Philip Reclam jun. GmbH&Co
- Janssen, J. & Laatz, W. (2010): Statistische Datenanalyse mit SPSS. 7. Auflage, Heidelberg u.a.: Springer. Kap. 2-10, 13, 26, 27
- Jürgens, A. (2001): Geschichtsunterricht in 45-Minuten-Stunden – Nachdenken über Alternativen. Vortrag im Rahmen des "Fachdidaktischen Kolloquiums" an der Universität Bielefeld. Online im Internet: URL: http://www.s286135007.online.de/Domains/45-minuten-stunde-de/basisartikel/basisartikel_3.htm/ (20.4.2014)
- Keasey, C. B. (1973): Experimentally induced changes in moral opinions and reasoning. Journal of Personality and Social Psychology, 26, 30-38

- Keller, M. (1996): Moralische Sensibilität: Entwicklung in Freundschaft und Familie. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Keller, M. (2007): Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: D. Horster (Hrsg.): Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften S. 17-50
- Kohlberg, L. (1964): Development of moral character and moral ideology. In: M. L. Hoffman (Hrsg.): Review of Child Development Research, Vol. 1. New York: Russel Sage Foundation, S. 381- 431
- Kohlberg, L. (1968): Moralische Entwicklung. In: L. Kohlberg, (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg.: W. Althof, G. Noam, F. Oser. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 7-10
- Kohlberg, L.; Kramer, R. (1969): Zusammenhänge und Brüche zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter. In: L. Kohlberg (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg.: W. Althof, G. Noam, F. Oser. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 41-80
- Kohlberg, L. (1973): Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter – neu interpretiert. In: L. Kohlberg (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg.: W. Althof, G. Noam, F. Oser, F.. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 81- 122
- Kohlberg, L. (1976): Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In: L. Kohlberg (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg.: W. Althof, G. Noam, F. Oser. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 123- 174
- Kohlberg, L. (1979): Die Bedeutung und Messung des Moralurteils. In: L. Kohlberg (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg.: W. Althof, G. Noam, F. Oser. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 175- 216
- Kohlberg, L. ; Levine, C.; Hower, A. (1983): Zum gegenwärtigen Stand der Theorie der Moralstufen. In: L. Kohlberg (1996). Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg.: W. Althof, G. Noam, F. Oser. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 373-494
- Kohlberg, L. (1984): Essays on moral development. Vol. 1: The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages, San Francisco: Harper & Row

- Kohlberg, L. (1986): Der „Just Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: F. Oser, R. Fatke, O. Höffe (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 21-55
- Kohlberg, L. (1987): Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In: G. Lind, J. Raschert (Hrsg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Kohlberg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 25-43
- Kohlberg, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg.: W. Althof, G. Noam, F. Oser. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Kohlberg, L.; Candee, D. (1999): Die Beziehung zwischen moralischem Urteilen und moralischem Handeln. In: D. Garz, F. Oser, W. Althof (Hrsg.): Moralisches Urteil und Handeln. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Kohlberg, L. (2007): Das Kind als Philosoph. In: L. Kohlberg: Die Psychologie der Lebensspanne. Hrsg.: W. Althof, D. Garz. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 67-110
- Kolbe, F.-U.; Rabenstein, K.; Reh, S. (2006): Expertise: Rhythmisierung – Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren. S. 3-38, (Online verfügbar unter:http://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen_und_schularten/ganztagsschulen/_Archiv/Expertise_Rhythmisierung.pdf)
- Klippert, H. (1998): Teamentwicklung im Klassenraum. Weinheim/Basel: Beltz
- Kultusministerkonferenzbeschluss (2009):
(http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf) (letzter Zugriff am 14.03.2015)
- Kunda, Z. (1990): The case for motivated reasoning. Psychological Bulletin, S. 108, 480-498
- Lay, C. H. & Schouwenburg, H. C. (1993): Traits procrastination, time management, and academic behavior. Journal of Social Behavior and Personality, 8, S. 647-662
- Levy-Suhl, M. (1912): Die Prüfung der sittlichen Reife jugendlicher Angeklagter und die Reformvorschläge zum § 56 des deutschen Strafgesetzbuches. Zeitschrift für Psychotherapie, S. 232-254
- Lind, G. (1978): Der 'Moralisches-Urteil-Test' (m-u-t). Anleitung zur Anwendung und Weiterentwicklung des Tests. In L. H. Eckensberger (Hrsg.), Entwicklung des moralischen Urteils -Theorie, Methoden, Praxis. Saarbrücken: University print.
- Lind, G. (1979). Persönlichkeit, moralisches Urteil und Ideologie -Ein Versuch der Kreuzvalidierung der Alker-Poppen-Studie bei Abiturienten. In L. H. Eckensberger

- (Hrsg.), Bericht über den 31. Kongress der Dt. Gesellschaft für Psychologie
Göttingen: Hogrefe. S. 309-312
- Lind, G.; Raschert, J. (Hrsg.) (1987): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Kohlberg. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Lind, G. (1983): Entwicklung des moralischen Urteilens – Leistungen und Problemzonen der Theorien von Piaget und Kohlberg. In: G. Lind, H. A. & R. Wakenhut (Hrsg.): Moralisches Urteilen und soziale Umwelt. Weinheim: Beltz Verlag, S. 25-42.
- Lind, G. (1984): Theorie und Validität des Moralischen-Urteil-Tests. Zur Erfassung kognitiv-struktureller Effekte der Sozialisation. In: G. Framheim J. & J. Langer (Hrsg.). Student und Studium im internationalen Vergleich. Klagenfurt: Kärtner Druck, S. 166-187
- Lind, G. (1986): Parallelität von Affekt und Kognition in der moralischen Entwicklung. In: F. Oser, W. Althof & D. Garz, D. (Hrsg.). Moralische Zugänge zum Menschen – Zugänge zum moralischen Menschen. München: Peter Kindt Verlag, S. 158-179
- Lind, G. (1992): Rekonstruktion des Kohlberg-Ansatzes: Das Zwei-Aspekte-Modell der Moralentwicklung. In: F. Oser & W. Althof (Eds.): Moralische Selbstbestimmung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 2014-208
- Lind, G. (1999): Wirtschafts- und Unternehmensethik in der beruflichen Bildung. Ansätze der curricularen Planung, working paper: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-1999_Wirtschaftsethik-undberufliche-Bildung.pdf (24.03.2009)
- Lind, G. (2002): Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. 2. Auflage, Berlin: Logos-Verlag
- Lind, G. (2009): Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und Praxis moralischer und demokratischer Bildung. 2. erw. Auflage, München: Oldenbourg
- Lind, G. (2010): Effektstärken: Statistische versus praktische und theoretische Bedeutsamkeit. Universität Konstanz, ([Online verfügbar unter: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2014_Effektstaerke-Vortrag.pdf) (Stand: 12.01.2014)
- Lind, G. (2010): Die Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen mit der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD). In: B. Latzko, T. Malti

- (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG
- Lipowsky, F. (2004): Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die deutsche Schule*, 96 (4), S. 462-479
- Macan, T. H. ; Shahani, C., Dipboye, R. L. & Philips, A. P. (1990): College students time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82, S. 760- 768
- MacNamee, S. (1977): Moral behavior, moral development and motivation. *Journal of Moral Education*, 37 (1), S. 17-40
- Mansbart, F.-J. (2001): Motivationaler Einflüsse der moralischen Urteilsfähigkeit auf die Bildung von Vorsätzen. (Motivational influence of moral judgment competence on the formation of intentions.) Unpublished master thesis. University of Konstanz, Germany, Dept of Psychology.
- Meyer, H. (2007): Was ist guter Unterricht? 7. Auflage, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.
- Messner, R. (1991): Die Rhythmisierung des Schultages. Erfahrungen und pädagogische Überlegungen zu einem dringlich gewordenen Problem. In: C. Kubina, H.-J. (Hrsg.): *Die Ganztagschule. Bestandsaufnahme – Grundlegung- Perspektiven*. Wiesbaden, S. 54-66
- Ministerieller Erlass (1911). In: Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten (Hrsg.): *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, Jahrgang 1911
- Montada, L. (1993): Moralische Gefühle. In: W. Edelstein, G. Nunner-Winkler, Noam, 1993, S. 259-277
- Montada, L (2008): Moralische Entwicklung und Sozialisation. In: R. Oerter, L. Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 6. Auflage ,Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 571-606
- Minnameier, G. (2010): Entwicklung moralischen Denkens aus einer neo-kohlbergschen Perspektive. In: B. Latzko, T. Malti (Hrsg.): *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG

- Nucci, L. & Pascarella, E.T. (1987): The influence of college on moral development. In: J.C Smart (Hrsg.), Higher Education: Handbook of theory and research. Vol. 3, New York: Agathon Press, S. 271-326
- Nuthall, G. A. (2005): The cultural myth realities of classroom teaching and learning: A personal journey. Teachers College Record, 107 (5), S. 895-934
- Oechsle M. (2008): Wandel alltäglicher und biographischer Zeitkompetenzen. In: H. Zeiher, S. Schroeder (Eds.) Schulzeiten, Lernzeiten, Lebenszeiten. Weinheim, München: Juventa, S. 81-91.
- Orth. B. (1995): Meßtheoretische Grundlagen der Diagnostik. In: Siegfried Jäger, Franz Petermann (Hrsg.). Psychologische Diagnostik. 3. Aufl. Beltz, Psychologie-Verlags-Union, Weinheim, S. 286-295
- Oser, F. (1981): Moralische Erziehung als Intervention. Unterrichtswissenschaft, 9 (3)
- Oser, F. & Althof (1992): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart: Klett-Cotta
- Oser, F. (1999): Die missachtete Freiheit moralischer Alternativen: Urteile über Handeln, Handeln ohne Urteile. In: Garz/ Oser/ Althof 1999
- Oser, F.; Althof, W. (2001): Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart: Klett-Cotta
- Oser, F. (2001): Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), Moralische Erziehung in der Schule. Weinheim: Beltz, S. 63-92.
- Oser, F. & Sapienza, S. (2010): Zur Entwicklung einer Theorie des moralischen Lernens in der Schule – 10 Kompetenzprofile für Lehrpersonen. In: B. Latzko, T. Malti (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co.KG
- Oser, F. & Spychiger, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Patry, J.-L.; Weyringer, S. & Weinberger, A. (2010): Kombination von Moral- und Werterziehung und Wissenserwerb mit VaKE – Wie argumentieren die Schülerinnen und Schüler? In: B. Latzko, T. Malti (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co.KG

- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991): How college affects students: Findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005): How college affects students: A third decade of research (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass
- Piaget, J. (1932): Das Denken und Sprechen des Kindes. Zürich: Rascher
- Piaget, J. (1972): Urteil und Denkprozess des Kindes. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann
- Piaget, J. (1973): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Piaget, J. (1986): Die moralische Regel beim Kind. In: H. Bertram (Hrsg.): Gesellschaftlicher zwang und moralische Autonomie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 106-177
- Piaget, J. (1995): Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Hrsg.: A. Leber. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1994): Self-regulated learning in college students: Knowledge strategies, and motivation. In: P. R. Pintrich; D. R. Brown & C. E. Weinstein (Eds.): Student motivation, cognition, and learning, Hillsdale, NJ: Erlbaum, S. 113-133
- Raithel, J. (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag. Kap. 4-8
- Rath, P. (2004): Moralerziehung nach Lawrence Kohlberg und seine Implikationen für die pädagogische Praxis. (online verfügbar unter: <http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/gregor.betz/kohlberg/moralerziehung.pdf>) (Stand: 14.12.2013)
- John Rawls (1971): Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt am Main 1975
- Reichenbach, R. (2000): Die Ironie der politischen Bildung. In: F. Oser & R. Reichenbach (Hrsg). Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der politischen Bildung in der Schweiz. Freiburg: Universitätsverlag
- Reich, K. (2010): Konstruktivistische Didaktik – oder weshalb Unterrichtsratgeber nicht reichen. In: Eiko Jürgens, Jutta Standop (Hrsg.): Was ist "guter" Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Rest, J. R. (1984): The major components of morality. In: Kurtines/Gewirtz 1984, S. 24-38
- Rest, J. R.; Narvaez, D.; Bebeau, M. J. 6 Thomas, S. J. (1999): Postconventional moral thinking. A Neo-Kohlbergian approach. Mahwah, NJ: Erlbaum

- Rest, J.R. &Thoma, S. J. (1985): Relation of moral judgement development to formal education. *Developmental Psychology*, 21, S. 709-714
- Reyer, T. (2004): Oberflächenmerkmale und Tiefenstrukturen im Unterricht. Berlin: Logos
- Röthig, P. (1990): Zur Theorie des Rhythmus. In: E. Bannmüller, P. Röthig (Hrsg.): Grundlagen und Perspektiven ästhetischer und rhythmischer Bewegungserziehung. Stuttgart
- Rutter, M.; Maghan, M.; Mortimore, B.; Ouston, J. (1980). Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim und Basel: Beltz
- Sächsischer Lehrplan Ethik (2004):
http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/31_lp_ms_ethik_2009.pdf?v2
 (24.03.2015)
- Schecker, H. (2001). Konsequenzen für den Physikunterricht. In:E. Klieme & J. Baumert (Eds.), TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Bonn, S. 85-99.
- Schillinger, M. (2006): Learning environment and moral development: How university Education fosters moral judgement competence in Brazil and two German-speaking countries. Aachen: Shaker Verlag
- Schnütgen, A. (2010): Lernprozesse von Zeitfesseln befreien: Den Unterricht auf 90-Minuten-Einheiten umstellen. *Pädagogik* (3/10), 62 (3), S. 14-17
- Schümer, G. (2001): Institutionelle Bedingungen schulischen Lernens im internationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 411-427
- Seidel, T. (2003): Lehr-Lernskripts im Unterricht: Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Lernprozesse- eine Videostudie im Physikunterricht. Münster: Waxmann.
- Sedelmeier, P. & Renkewitz, F. (2008): Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie. München u.a.: Pearson Studium
- Slavin, R. E. (1994): Quality, appropriateness, incentive, and time: A model of instructional effectiveness. In: *International Journal of Education Research*, vol. 21, S. 141-157

- Spiel, C.; Wagner, P. & Fellner, G. (2002): Wie lange arbeiten Kinder zu Hause für die Schule? Eine Analyse im Gymnasium und Grundschule. In: Zeitschriften für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34, S. 125-135
- Sprinthall, N.A.; Reiman; A. J., Thies-Sprinthall, L. (1993): Role-taking and reflection: promoting the conceptual and moral development of teachers. Learning an Individual Differences, 5 (4), S. 283-299
- Sprinthall, N.A. (1994): Counseling an social role-taking and reflection: promoting moral and ego development. In: J. Rest, D. Navaez (Hrsg.), Moral Development in the professions: psychology and applied ethics. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum. S. 85-99
- Stender, A.; Geller, C.; Neumann, K. & Fischer, H. E. (2013): Der Einfluss der Unterrichtstaktung auf die Strukturiertheit und Abgeschlossenheit von Lernprozessen. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften; Jg. 19, S. 189-207
- Treiber, B. (1982). Lehr- und Lernzeiten im Unterricht. In B. Treiber & F. E. Weinert (Hrsg.), Lehr-Lern-Forschung. München: Urban und Schwarzenberg, (S. 12-36)
- Treiber, B.; Weinert, F. (1982): Gibt es theoretische Fortschritte in der Lehr-Lern-Forschung? In: B. Treiber, F. Weinert (Hrsg.): Lehr-Lernforschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München: Urban & Schwarzenberg, S. 242-290
- Tulodziecki, G./ Herzig, B./ Blömeke, S. (2009): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB
- Turiel, E. (2002): The culture of morality. Social development, context, and conflict. Cambridge: Cambridge University Press
- Van Gog, T.; Ericsson, K. A., Rikers, R., M. J. P., & Paas, F. (2005): Instructional design for advanced learners: Establishing connections between the theoretical frameworks of cognitive load and deliberate practice. Educational Technology, Research and Development, 53 (3), S. 73-81
- Wackermann, R.; Trendel, G. & Fischer, H.E. (2010): Evaluation of a Theory of Instructional Sequences for Physics Instruction. International Journal of Science Education, 32(7), S. 963-985
- Walberg, H. J.; Niemic, R. P.; Frederick, W. C. (1994): Productive curriculum time. Peabody Journal of Education, 69 (3), S. 86-100

- Walker, L.J. (1986): Cognitive processes in moral development. In: G.L. Sapp, (Hrsg.): Handbook of moral development., AL: Religious Education Press, S. 109-145. Birmingham
- Wasel, W. (1994): Moralentwicklung -eine kognitiv-strukturelle Veränderung oder ein affektives Phänomen? Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Konstanz.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (1997): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe
- Weinert, F. E.; Helmke, A. (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz/ Psychologie VerlagsUnion
- Weyers, S. (2004): Moral und Delinquenz-Moralische Entwicklung und Sozialisation straffälliger Jugendlicher. Weinheim: Juventa Verlag
- Widodo, A. (2004): Constructivist oriented lessons: The learning environments and the teaching sequences. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Widodo, A., & Duit, R. (2005). Konstruktivistische Lehr-Lern-Sequenzen und die Praxis des Physikunterrichtes. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 11, S. 131-146.
- Yair, G. (2000): Educational battlefields in America: The tug-of-war over students' engagement with instruction. Sociology of education, 73(4), S. 247-269
- Zimmermann, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990): Students differences in self-regulated learning: Relating grade, sex giftedness to self-efficacy and strategy use, Journal of Educational Psychology, 82 (1), S. 51-59

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Vierkomponenten-Modell von Rest (1986)	40
Abbildung 2: Carolls Modell schulischen Lernens (1963) in Anlehnung an Harnischfeger & Wiley (1977, S. 209)	98
Abbildung 3: Blooms Modell schulischen Lernens (nach Harnischfeger & Wiley, 1977, S. 213).....	99
Abbildung 4: Zeitfaktoren des Lernerfolgs - Rahmenmodell zur Unterrichtsquantität (vgl. Helmke, 2004, S. 104).....	101
Abbildung 5: Dimensionen und Bereiche schulischer Zeitstrukturierung	109
Abbildung 6: Feedbackbogen.....	184
Abbildung 7: Mittelwertentwicklung Gesamt- und Teilstichprobe.....	198
Abbildung 8: Mittelwertentwicklung Mädchen und Jungen	199
Abbildung 9: Mittelwertentwicklung von Low-Scorern und High-Scorern	201
Abbildung 10: Prozentuale Ausprägung der Unterrichtsphasen	207
Abbildung 11: Zeitverteilungsstrukturen der Unterrichtsformate	208
Abbildung 12: Zeitverwendungsunterschiede der Unterrichtsformate in Minuten.....	209
Abbildung 13: Phasenspezifische Differenzen der Unterrichtsformate in Bezug auf das Verhältnis von zur Verfügung gestellter Zeit und tatsächlich genutzter Zeit.....	213
Abbildung 14: Beobachterbeurteilung Workshop.....	215
Abbildung 15: Beobachterbeurteilung 45-Minuten-Takt.....	215
Abbildung 16: Mittelwertvergleich der Rater	216
Abbildung 17: Formatspezifische zusammengefasste Beobachterbeurteilung	217
Abbildung 18: Beobachtungsergebnisse des externen Raters	219
Abbildung 19: Mittelwertvergleich der Unterrichtsformate.....	220
Abbildung 20: Schülerfeedback Workshop	221
Abbildung 21: Schülerfeedback 45-Minuten-Takt.....	221

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stadien der Moral nach Piaget (1973)	28
Tabelle 2: Niveaus und Stufen des moralischen Urteils nach L. Kohlberg (vgl. Kohlberg und Kramer 1969; Oser und Alhof, 2001, S. 48ff)	32
Tabelle 3: Situationsmodell (Garz, 1999)	41
Tabelle 4: Moralische Gefühle und ihre Ausprägung nach Monika Keller (vgl. Keller, 2007, S. 26)	50
Tabelle 5: Ablaufschema einer moralischen Dilemma-Diskussion (zitiert nach Lind, 2009, S. 83-84)	78
Tabelle 6: Verlauf der Unterrichtseinheit	148
Tabelle 7: Verlaufsplanung und Lernziele der 1. Stunde	149
Tabelle 8: Verlaufsplanung und Lernziele der 2. Stunde	153
Tabelle 9: Verlaufsplanung und Lernziele der 3. Stunde	158
Tabelle 10: Verlaufsplanung und Lernziele der 4. bis 6. Stunde	161
Tabelle 11: Verlaufsplanung und Lernziele der 7. Stunde	164
Tabelle 12: Untersuchungsübersicht	172
Tabelle 13: Bewertungsskala C-Wert (vgl. Hettinger, 2009, S. 60)	178
Tabelle 14: Beobachtungsbogen zur kommunikativen Qualität der Plenumsdiskussionen	182
Tabelle 15: Zeitprotokoll	183
Tabelle 16: Ausreißerwerte	195
Tabelle 17: C-Wertverteilung	197
Tabelle 18: geschlechtsspezifische Mittelwertentwicklung	199
Tabelle 19: Mittelwertdifferenzen zwischen Low- und High-Scorern	201
Tabelle 20: C-Score Mittelwertdifferenz zwischen den Zeitformaten mit und ohne Extremwert	202
Tabelle 21: Geschlechtsspezifische C-Score Mittelwertdifferenz zwischen den Zeitformaten	204
Tabelle 22: Leistungsbezogene C-Score Mittelwertdifferenzen zwischen den Zeitformaten	206
Tabelle 23: Gesamtdauer der Interventionen	210
Tabelle 24: Verhältnis von zur Verfügung gestellter und genutzter Lernzeit	212
Tabelle 25: klassenstufenbezogene Interrater-Reliabilität	214
Tabelle 26: Lernerfolgsentwicklung von fehlenden Schülern	227

Lebenslauf

Franziska Gasterstedt, geboren am 18.06.1985 in Bad Salzungen

Ausbildung

10/2004 – 09/2007

Studium der Philosophie und Germanistik an der Universität Erfurt

Abschluss: B.A.

10/2007 – 05/2009

Magisterstudium Lehramt Regelschule (Schulpädagogik mit der Fächerkombination Ethik / Deutsch) an der Universität Erfurt

Abschluss: MaLR

06/2009 – 05/2015

Promotionsstudium an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt, betreut durch Herrn Prof. Dr. H. Niegemann

08/ 2009 – 07/2011

Vorbereitungsdienst am Staatlichen Studienseminar für Lehrerbildung Gera

Abschluss: Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Regelschulen

Berufliche Tätigkeit

seit 08/2011

Lehrerin an der Oberschule Markranstädt, Regionalstelle Leipzig

Publikation

2009

Gasterstedt, F. & Dreer, B. (2009). Stationenlernen zu Gewalt. In: Ethik und Unterricht, 2/09.

Ehrenwörtliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus den fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts habe ich Unterstützungsleistung von folgenden Personen erhalten:

1. Prof. Dr. Helmut Niegemann
2. Dr. Benjamin Dreer
3. Unterstützung bei der Rohdatengewinnung: Prof. Dr. Georg Lind

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit oder Teile davon wurden bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde als Dissertation vorgelegt. Ferner erkläre ich, dass ich nicht bereits eine gleichartige Doktorprüfung an einer Hochschule endgültig nicht bestanden habe.“

Anhang

1. Moralisches-Urteil-Test (MUT)

Arzt-Dilemma

Eine Frau war krebskrank, und es gab keine Rettungsmöglichkeit mehr für sie. Sie hatte qualvolle Schmerzen und war schon so geschwächt, dass eine größere Dosis eines Schmerzmittels wie Morphin ihr sterben beschleunigt hätte. In einer Phase relativer Besserung bat sie den Arzt, ihr genügend Morphin zu verabreichen, um sie zu töten. Sie sagte, sie könne die Schmerzen nicht mehr ertragen und würde ja doch in wenigen Wochen sterben. Der Arzt gab ihr eine Überdosis Morphin.

Hältst du das Verhalten des Arztes für eher richtig oder eher falsch?

Ich halte es für ...

eher falsch

-3	-2	-1	0	1	2	3
----	----	----	---	---	---	---

eher richtig

Für wie akzeptabel hältst du die nachfolgenden Argumente, die zugunsten des Arztes vorgebracht wurden?

Man sagt der Arzt habe richtig gehandelt, weil...

Ich lehne das
völlig ab

Ich akzeptiere
das völlig

weil der Arzt nach seinem Gewissen handeln musste. Der Zustand der

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

Frau rechtfertigte eine Ausnahme von der moralischen Verpflichtung, Leben zu erhalten

weil der Arzt der einzige war, der den Willen der Frau erfüllen konnte; die zu handeln, wie er es tat.

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

Achtung vor dem Willen der Frau gebot ihm, so

weil der Arzt nur getan hat, wozu die Frau ihn überredete. Er braucht sich deswegen um unangenehme Konsequenzen keine Sorgen zu machen.

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

weil die Frau ja ohnehin gestorben

wäre, und es für ihn wenig Mühe bedeutet hat, ihr eine größere Dosis des Schmerzmittels zu verabreichen.

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

Arbeiter-Dilemma

In einem Betrieb haben Arbeiter aufgrund einer Reihe scheinbar unbegründeter Entlassungen den Verdacht, dass die Firmenleitung mittels der Gegensprechanlage ihre Beschäftigten abhörten und diese Informationen gegen sie verwendet. Die Firma dementiert diesen Vorwurf entschieden. Die Gewerkschaft möchte erst dann etwas gegen den Betrieb unternehmen, wenn sie Belege für den Verdacht erbringen lassen. Daraufhin brechen zwei Arbeiter in die Räume der Direktion ein und nehmen Tonbandabschriften mit, die ein Abhören beweisen.

Hältst du das Verhalten der Arbeiter eher für richtig oder eher für falsch?

Ich halte es für

eher falsch	-3	-2	-1	0	1	2	3	eher richtig
-------------	----	----	----	---	---	---	---	--------------

Für wie akzeptabel hältst du die Argumente, die gegen das Verhalten der Arbeiter vorgebracht wurden?

Man hat gegen die Arbeiter vorgebracht,

Ich lehne das
völlig ab

Ich akzeptiere das
völlig

dass Recht und die Ordnung im
Zusammenleben der Menschen

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

gefährdet wären, wenn jeder wie die beiden Arbeiter handeln würden.

dass es falsch ist, ein so
grundlegendes Recht wie das

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

Eigentum zu verletzen, solange es noch keine allgemeingültigen Maßstäbe dafür gibt, ihr Verhalten von Selbstjustiz zu unterscheiden.

dass es unüberlegt ist, wegen
anderen Personen den

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

Hinauswurf aus der Firma zu riskieren.

dass sie nicht hinreichend die
rechtlichen Mittel ausgeschöpft

-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4
----	----	----	----	---	---	---	---	---

und dadurch mit dem Einbruch voreilig eine erhebliche eigene Rechtsverletzung begangen haben.

Auszug aus dem Moralischen Urteil Test(MUT). Der gesamte Test kann beim Autor Prof. Dr. Georg Lind angefordert werden: Lind@kmd.info, <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>© Copyright by Georg Lind

2. Lehrinstruktionen

Lehrinstruktionen für die 1. Unterrichtsstunde – Hinführung zum Thema und Definition des Begriffs „Dilemma“

Lehrinstruktionen	erwartetes Schülerverhalten
<p><i>1. Hinführung zum Thema:</i> Wir wollen heute mit einem neuen Thema beginnen. Eure Aufgabe besteht zunächst darin, zu erraten, worum es in den nächsten Stunden gehen könnte. Dazu erhaltet ihr von mir verschiedene Hinweise. Den ersten Hinweis liefert der Popsong „Jein“ von „Fettes Brot“. Den entsprechenden Liedtext findet ihr auf eurem Platz. ➔ <i>Lehrer spielt Song an.</i></p> <p>Stelle erste Vermutungen an, worum es in den nächsten Stunden gehen könnte!</p> <p>Weitere Hinweise findet ihr in Wort und Bild hinter der Tafel.</p> <p>Lies dir die Zitate durch und betrachte genau die Bilder!</p> <p>Du hast nun alle Hinweise erhalten.</p> <p>Stelle auf der Grundlage der vorgegebenen Hinweise erneut Vermutungen an, wie das neue Thema lauten könnte.</p> <p><i>Der Lehrer sammelt die Schülerannahmen und fasst sie zusammen. Dabei konkretisiert er sie und führt das Wort Dilemma an, ohne es genau zu definieren.</i></p> <p><i>Im Anschluss daran erfolgt die Lernzielorientierung.</i> Viele von euch kennen sicherlich die Situation, zwischen den Stühlen zu stehen, ähnlich wie im Song „Jein“</p>	<p>Die Schüler hören aufmerksam zu.</p> <p>Die Schüler hören sich aufmerksam den Song an. Die Schüler stellen erste Vermutungen zum neuen Thema an.</p> <p>Die Schüler lesen die Zitate und betrachten die Bilder.</p> <p>Die Schüler äußern ihre Vermutungen.</p> <p>Die Schüler hören aufmerksam zu.</p>

<p><i>GA → Arbeitsaufträge sind an der Tafel visualisiert</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Tragt euch gegenseitig eure Definitionen vor! 4. Einigt euch auf eine gemeinsame Definition und haltet sie schriftlich auf dem Plakatstreifen fest. Achtet auf eine angemessene Schriftgröße! 5. Präsentiert eure Definition dem Plenum! <p>Die Schüler präsentieren ihre Ergebnisse und einigen sich auf eine gemeinsame Definition, welche im Hefter schriftlich fixiert wird (jeder Schüler). Dazu begeben sie sich zurück an ihre Einzelarbeitsplätze</p>	<p>Gruppe auf eine Definition und halten sie schriftlich fest.</p>
<p><i>Nachdem wir uns auf eine gemeinsame Definition geeinigt haben und wissen, was man unter einem Dilemma versteht. Wollen wir schauen in welchen Lebensbereichen solche Dilemmata zu finden sind.</i></p> <p>EA → Arbeitsaufträge sind an der Tafel visualisiert</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Denke dir eine Dilemmasituation aus. 2. Beschreibe sie kurz und stelle die zwei gegenüberstehenden Entscheidungsoptionen schriftlich dar. <p>Ergebnissicherung: Stellt eure Ergebnisse mündlich vor!</p>	<p>Die Schüler verfassen eine eigene Dilemma- Situation.</p>
<p>Wie man mit solchen zwickmühlenartigen Situationen umgeht und zu einer Entscheidung finden kann, wollen wir in den nächsten Stunden thematisieren. Dazu werdet ihr in den bereits heute eingeteilten Gruppen lernen.</p> <p>➔ Lehrer gibt den Schülern ein kurzes Feedback bezüglich der Gruppenarbeit.</p>	

Verabschiedung	
Lehrerinstruktionen 2. Stunde Diskussion der Dilemmata in Kleingruppen	

Lehreraktivität und Instruktionen	Schüleraktivität
<p><i>Wiederholung/ Festigung</i></p> <p>Erkläre den Begriff Dilemma!</p> <p><i>Hinführung und Lernzielorientierung</i></p> <p>(Die Schüler sitzen bereits an den Gruppenarbeitstischen, die mit den nötigen Arbeitsmaterialien ausgestattet sind.)</p> <p>Ihr werdet euch heute mit einem speziellen Dilemma auseinandersetzen und dieses in eurer Gruppe diskutieren. Wir haben in der vergangenen Woche schon einmal eine solche Diskussion geführt. Ihr habt bemerkt, dass es wichtig ist, um zu einer Entscheidungsfindung zu kommen, dass man gewisse Arbeitsschritte einhält. Auf euren Plätzen befindet sich eine Teammappe mit konkreten Arbeitsschritten, die ihr unbedingt einhalten müsst. Am Ende der zur Verfügung stehenden Zeit werde ich diese überprüfen. Es ist besonders wichtig, dass ihr die Aufgaben innerhalb der Gruppe gut verteilt und euch gegenseitig unterstützt. Die Gruppenarbeitsregeln sind nochmal hier dargestellt (Plakat Klassenraum). Die Aufgaben und die Arbeitsschritte sind ausführlich beschrieben, solltet ihr nach mehrmaligen Lesen immer noch Verständnisschwierigkeiten haben, dürft ihr einen Schüler aus der Gruppe zum Fragen zu mir schicken. Ich wünsche euch viel Erfolg.</p> <p>Gibt es noch Fragen?</p> <p><i>Lehrer beantwortet etwaige Fragen.</i></p> <p>Beginnt nun mit eurer Gruppenarbeit.</p>	<p>Ein Schüler erklärt kurz mündlich den Begriff Dilemma.</p> <p>Die Schüler hören aufmerksam zu.</p> <p>Die Schüler stellen etwaige Fragen.</p> <p>Die Schüler beginnen mit der Gruppenarbeit.</p>

<p>Ihr habt noch 40 Minuten Zeit.</p> <p><i>Beendigung des Gruppenarbeitsprozesses</i></p> <p>Kommt nun zum Ende und räumt euren Arbeitsplatz auf. Einer aus der Gruppe bringt mir die Teammappe. Achtet darauf, dass die Namen aller Teammitglieder eingetragen sind.</p>	<p>Die Schüler räumen ihren Arbeitsplatz auf.</p>
<p><i>Reflexion des Gruppenarbeitsprozesses</i></p> <p>Schätze deine Leistung und die Zusammenarbeit eurer Gruppe ein!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Was hat gut geklappt? 2. Was ist verbesserungswürdig? <p><i>Lehrerfeedback und Würdigung</i></p> <p>Der Lehrer gibt den Schülern entsprechend ihrer Leistungen ein kurzes Feedback und würdigt ihre Arbeitsleistung.</p> <p><i>Ausblick auf die nächste Stunde und Verabschiedung</i></p> <p>In der nächsten Stunde werdet ihr die Präsentation eures Dilemmas in Wort und Bild für das Plenum vorbereiten. Hierbei ist eure Kreativität gefragt. Dazu erhaltet ihr verschiedenste Arbeitsmaterialien und konkrete Aufgabenstellungen zur Gestaltung.</p>	<p>Die Schüler schätzen ihre Gruppenarbeitsleistung mündlich ein.</p>

Lehrerinstruktionen 3. Stunde Diskussion der Dilemmata in Kleingruppen

Lehreraktivitäten /Phasen/ Instruktionen	Schüleraktivitäten
<p><i>Lernzielorientierung</i></p> <p>Den Abschluss eurer Gruppenarbeit bildet die Plenumsdiskussion eures Dilemmas. Die Diskussion muss nach dem bereits vorgestellten und erprobten Ablaufschema verlaufen. Ihr seid als Gruppe dafür verantwortlich, diese Diskussion zu planen, zu steuern und zu führen. Auch hierzu erhaltet ihr konkrete Arbeitsaufträge. Es ist wiederum wichtig, gut zusammen zu arbeiten und die Aufgaben entsprechend der Stärken eurer Teammitglieder zu verteilen.</p> <p>Ich möchte euch kurz an Hand eines Beispiels vorführen, wie eine Präsentation eures Dilemmas aussehen könnte.</p> <p><i>Lehrer führt die Präsentation mit Hilfe verschiedener Veranschaulichungsmaterialien vor.</i></p> <p>So in etwa sollte eure Präsentation aufgebaut sein, damit die Zuhörer genau wissen, worüber sie diskutieren. Ich lege im Besonderen auf eine Präsentation in Wort und Bild wert, die das Dilemma und die Entscheidungsoptionen klar darlegt. Die entsprechenden Präsentationsmaterialien findet ihr in euren Teammappen und auf diesem Schrank. Die entsprechenden Aufgaben dazu findet ihr ebenfalls in der Teammappe. Ich wünsche euch viel Erfolg.</p> <p>Gibt es noch Fragen?</p> <p><i>Schüler beginnen mit der Gruppenarbeit.</i></p>	<p>Die Schüler hören aufmerksam zu.</p> <p>Die Schüler folgen der Präsentation aufmerksam.</p> <p>Die Schüler hören aufmerksam zu.</p> <p>Die Schüler stellen etwaige Fragen.</p>
<p><i>Beendigung und Reflexion des Gruppenarbeitsprozesses</i></p>	

<p>Beendet nun eure Vorbereitungen und räumt euren Arbeitsplatz auf.</p> <p>Schätzt kurz eure Gruppenleistung ein!</p> <ol style="list-style-type: none">1. Was hat gut geklappt?2. Was ist verbesserungswürdig?3. Was hat euch Probleme bereitet?	<p>Die Schüler beenden ihre Gruppenarbeit und räumen ihren Arbeitsplatz auf.</p> <p>Die Schüler schätzen mündlich ihre Gruppenleistung ein.</p>
<p><i>Feedback des Lehrers</i></p> <p>Der Lehrer gibt den Schülern entsprechend ihrer Leistungen ein Feedback und würdigt ihre Arbeit.</p> <p><i>Ausblick auf die nächste Stunde</i></p> <p>In der nächsten Stunde werden wir mit den Plenumsdiskussionen beginnen.</p>	<p>Die Schüler hören aufmerksam zu.</p>

Lehreraktivitäten und Instruktionen 4. Bis 6. Stunde Plenumsdiskussionen

Lehreraktivitäten /Phasen/ Instruktionen	Schüleraktivitäten
<p><i>Hinführung / Lernzielorientierung</i></p> <p>Bevor wir mit den Plenumsdiskussionen beginnen, würde ich euch gerne eine kurze Filmsequenz vorführen, die eine Klasse zeigt, die ein Dilemma diskutiert. Hierzu erhaltet ihr folgenden Beobachtungsauftrag:</p> <p>Beobachte die Kommunikation der Gruppe! Erläutere kurz, was war positiv und was müsste man verbessern!</p> <p><i>Die Filmsequenz wird vorgeführt.</i></p> <p>Schildere deine Eindrücke von der Diskussion nach dem Schema: Was hat gut geklappt? Was ist verbesserungswürdig?</p> <p><i>Zusammenfassung</i></p> <p>Ihr habt nun gesehen, wie wichtig es ist, die bereits besprochenen Regeln, insbesondere die Ping-Pong-Regel, bei der Diskussion von Dilemmata einzuhalten. Bitte achtet als diskussionsleitende Gruppe auf die Einhaltung der Regeln und einen respektvollen Umgang.</p>	<p>Die Schüler hören aufmerksam zu.</p> <p>Die Schüler verfolgen Filmsequenz aufmerksam.</p> <p>Die Schüler schildern ihre Eindrücke und ziehen Konsequenzen für ihre eigene Diskussion.</p>
<p><i>Plenumsdiskussionen</i></p> <p>Die erste Gruppe hat nun die Möglichkeit, kurz ihre Präsentation vorzubereiten. Die anderen können eine kurze Pause machen. Wir beginnen in 5 Minuten mit der ersten Diskussion.</p> <p>Beginnt nun mit der Präsentation und Diskussion eurer Dilemmata.</p>	<p>Die Schüler bereiten ihre Diskussion vor.</p> <p>Die Schüler präsentieren und diskutieren ihr Dilemma im Plenum.</p>

<i>Der Lehrer greift nur bei extremen Verstößen gegen die Kommunikationsregeln oder beim frühzeitigen Verstummen der Diskussion ein. Größtenteils obliegt ihm das Beobachten der Plenumsdiskussion.</i>	
<i>Reflexion/ Würdigung</i> <i>Der Lehrer reflektiert das Gelingen der Diskussionen, die Leistung der präsentierenden Gruppe und die Leistung der Diskutanten. Dabei erteilt er Hinweise zur Verbesserung bzw. Optimierung. Abschließend wird die Arbeit der Schüler gewürdigt.</i>	

Lehreraktivitäten und Instruktionen 4. Bis 6. Stunde Plenumsdiskussionen

Lehreraktivitäten /Phasen/ Instruktionen	Schüleraktivitäten
<p><i>Lernzielorientierung und Rückblick auf die Unterrichtssequenz</i></p> <p>Nachdem ihr in den vergangenen Stunden intensiv gearbeitet habt, wollen wir uns heute die Zeit nehmen, eure Leistungen zu reflektieren. Dabei soll es um eure eigene und die Gruppenleistung gehen.</p> <p>Wähle dazu eine der angepinnten Fragen aus. Nimm sie ab und beantworte sie. Denke daran, deine Antworten zu begründen.</p>	<p>Die Schüler wählen Fragen aus und beantworten sie begründet.</p>
<p>Nachher-Testung</p> <p>Bereits vor Beginn der Unterrichtseinheit habt ihr einen Fragebogen ausgefüllt, der euren Leistungsstand widerspiegelt. Diesen Fragebogen sollt ihr heute erneut ausfüllen, um zu sehen, wie sich eure Leistungen entwickelt haben.</p> <p>Lest euch das Dilemma und die Argumente nochmal genau durch und bewertet sie auf der Zahlenskala. Ihr habt dafür 20 Minuten Zeit.</p> <p><i>Einsammeln der Tests</i></p>	<p>Die Schüler füllen den Test erneut aus.</p>
Verabschiedung/ Würdigung	

3. Instruktionen für den MUT

Ihr habt vor euch einen Test liegen. Dieser Test nennt sich moralischer Urteils-Test. Mit Hilfe dieses Tests kann festgestellt werden, wie gut du schwierige Situationen einschätzen kannst und wie durchdacht du Entscheidungen triffst.

Er besteht aus zwei kurzen Texten und dazugehörigen Argumenten (Texte werden hoch gehalten). In diesen zwei Texten werden zwei schwierige Situationen beschrieben, in denen sich eine Person befindet. Diese Person hat die Wahl zwischen zwei Handlungsmöglichkeiten, sie muss sich für eine dieser Handlungsoptionen entscheiden, was ihr nicht leicht fällt. Die Entscheidung der Person wird in dem Text dargelegt. Du sollst zunächst überlegen, ob du sein Verhalten für eher richtig oder eher falsch hältst.

Auf einer Skala von -4 bis +4 sollst du deine Bewertung ausdrücken. An der Tafel findest du zu den Zahlen den entsprechenden Wortlaut. So bedeutet zum Beispiel 4, dass du das Verhalten für völlig richtig erachtest und -4 für völlig falsch. Darüber hinaus werden verschiedene Argumente, die für die eine oder die andere Entscheidungsoption sprechen, angeführt. Auch diese sollst du mit Hilfe der Skala hinsichtlich deiner Zustimmung oder Ablehnung beurteilen.

Lies dir den Text und die Argumente genau durch, bevor du dein Urteil fällst. Nimm dir dafür genügend Zeit. Die Tests werden von allen erst nach 20 Minuten eingesammelt. Während der Bearbeitungszeit ist bitte absolute Ruhe. Solltest du Verständnisfragen zum Text haben, darfst du sie natürlich stellen.

Du darfst nun mit der Bearbeitung deines Tests beginnen.

4. Dilemma-Definition

„IN DIESEM FALL HABE ICH NUR DIE WAHL ZWISCHEN PEST UND CHOLERA.“

Dieser Satz ist wohl die bekannteste Umschreibung für Dilemmata, die dir täglich in der Schule, beim Blick in die Zeitung oder im Internet begegnen; häufig ohne dass du dir dessen bewusst bist. Hast du schon einmal darüber nachgedacht, was ein Dilemma genau ist und warum es so schwer ist, in einer Dilemmasituation eine Entscheidung zu treffen?

Ein Dilemma enthält also einen Widerspruch, mit dem man sich in der Regel nicht abfinden will. Um überhaupt eine Entscheidung treffen zu können, musst du versuchen, eine Abwägung für die eine oder andere Seite zu treffen: Du wirst Gründe für beide Seiten suchen, diese bewerten und versuchen, einer der beiden Möglichkeiten Werte zu unterlegen, die eindeutig höher gewichtet werden als die anderen. Diese Überlegungen sollten dann zu einer Entscheidung führen.

Eine solche Situation zeichnet sich dadurch aus, dass der Handelnde sich in einer „Zwickmühle“ befindet. Dir stehen bei einer Entscheidung zwei Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung, die beide moralisch richtig wären, die sich jedoch gegenseitig ausschließen. Indem du eine Wahl triffst, musst du einen moralischen Grundsatz verletzen. Indem du also ethisch das Richtige tust, musst du gleichzeitig auch gegen das Richtige verstoßen. Manchmal kommt es auch vor, dass du die Wahl zwischen zwei positiven Alternativen hast, die sich jedoch auch gegenseitig ausschließen.

Beim Umgang mit Dilemma-Situationen kannst du nicht nur lernen, welche Grundsätze es gibt und welche dir besonders wichtig sind, du lernst auch diese zu hinterfragen und sie auf ihre Tragfähigkeit hin in bestimmten Situationen zu überprüfen. Die Diskussion mit Dilemmata fördert deine Reflexions- und Urteilsfähigkeit. Wer regelmäßig über Dilemma-Situationen nachdenkt, wird in schwierigen Situationen einfacher eine begründete Entscheidung fällen können.

(Quelle: Inga Piel (2009): Wie soll ich mich entscheiden - Dilemmageschichten mit Arbeitsanregungen für Jugendliche, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr)

5. Dilemmata

13-Jährige darf sterben

Der Fall Hannah hat Ende Dezember 2008 ganz England in Aufregung versetzt: Darf ein 13-jähriges Mädchen selbst entscheiden, ob es eine lebensrettende Herzoperation durchführen lässt?

Die 13-jährige Hannah aus England hat durchgesetzt, dass sie sterben darf. Das Mädchen will nicht länger im Krankenhaus behandelt werden. Sie wisse, dass sie sterben müsse, erklärte sie den zuständigen Behörden. Trotzdem wolle sie auf eine Herzoperation verzichten. Sie sehne sich nach ihrer Familie und wolle nur zu Hause sein.

Hannah hat die letzten zehn Jahre mehr oder weniger im Krankenhaus zugebracht. Sie litt an Leukämie (Blutkrebs) und musste mehrere Chemotherapien hinter sich bringen. Nach diesen Behandlungen mit sehr starken Medikamenten war der Krebs besiegt, aber das Herz geschädigt. Es pumpt nur noch mit einem Zehntel der Kraft, die ein normales Herz hat. Die Ärzte wollten Hannah deshalb ein neues Herz einpflanzen. Diese Operation könnte ihr Leben retten, sagen sie. Aber Hannah lehnt diesen Vorschlag ab. Daraufhin wollte das Krankenhaus das Mädchen und seine Eltern zwingen, die Operation durchführen zu lassen. Notfalls sollte die Polizei sie abholen. Denn in Großbritannien darf man erst mit 16 Jahren selbst über den eigenen Körper und die Gesundheit entscheiden.

Hannah verhandelt daraufhin mit den Gesundheitsbehörden, dem Krankenhaus und einem Richter. Sie bekam die Erlaubnis, selbst über sich entscheiden zu dürfen. Seitdem ihr Fall öffentlich geworden ist, bekommt sie viel Post.

Zu diesem Artikel haben viele Leser ihre Kommentare hinterlassen. Die meisten beschäftigen sich mit Hannahs Entscheidung. Die eine Hälfte findet, dass sie richtig entschieden hat, die andere Hälfte möchte sie überreden, ihre Entscheidungen zu ändern.

(Quelle: Inga Piel (2009): Wie soll ich mich entscheiden - Dilemmageschichten mit Arbeitsanregungen für Jugendliche, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr)

Videoüberwachung auf dem Schulhof

In Deutschland können öffentliche Plätze und Gebäude videoüberwacht werden, wenn ein besonderes Interesse an Sicherheit besteht.

Schulleiter Dr. Nüssmann ist Direktor einer großen Gesamtschule. Der Gebäudekomplex besteht aus zwei getrennt stehenden Häusern, einer Aula und einer Sporthalle. Sie sind durch einen großen Schulhof verbunden, hinter der Halle schließt sich der Sportplatz an. Überall auf dem Gelände stehen Bäume und Büsche. Seit einiger Zeit hat Dr. Nüssmann immer mehr Probleme mit Vandalismus an der Schule: Vor allem Nachmittags, aber auch in den Pausen werden Wände beschmiert, Flaschen auf dem Sportplatz zertrümmert, Kippen auf dem gesamten Gelände verteilt usw. Schon mehrfach wurden Türen und Fenster beschädigt. Nachdem nun noch eine Scheibe einschlagen und die Schulbücherei verwüstet wurde, beschließt Dr. Nüssmann, dass es so nicht weiter gehen kann. Die Lehrer können das große und unübersichtliche Gelände in den Pausen nicht komplett beaufsichtigen und am Nachmittag und abends kann die Polizei nicht mehr viel tun, als hin und wieder an der Schule vorbeizufahren.

In einer Lehrerkonferenz spricht er das Thema an und stellt einen Plan vor: Man könnte an mehreren Stellen des Schulhofes Videokameras installieren, die das gesamte Gelände überwachen. Er selbst ist sich nicht sicher, ob das den Eingriff in die Privatsphäre rechtfertigen kann.

Die Lehrerkonferenz ist gespalten: Einige befürchten, dass die Aufnahmen dazu verwendet werden könnten, die Aufsicht zu kontrollieren und man nun auch in den Pausen ständig beobachtet wird. Andere meinen, dass das eine gute Sache sei, um den Vandalismus abzustellen und die ständigen Prügeleien in den Pausen besser in den Griff zu bekommen. Die Abstimmung geht knapp zu Gunsten der Überwachung aus.

Als nächste Instanz muss nun die Schulkonferenz dem Vorschlag zustimmen. Die Elternvertreter befürchten, die Privatsphäre ihrer Kinder könnte nicht genügend geschützt werden. Die Schülervertreter sind strikt dagegen, weil sie in der Pause keine Kontrolle wollen, zumal es noch verschwiegene Raucherecken auf dem Hof gibt. Auch ein Vertreter des Schulamtes ist eingeladen worden, um die Interessen der Stadt zu vertreten.

Bei der Abstimmung herrscht Stimmengleichheit, nur die von Dr. Nüssmann fehlt.
(Quelle: Inga Piel (2009): *Wie soll ich mich entscheiden - Dilemmageschichten mit Arbeitsanregungen für Jugendliche*, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr)

Krieg gegen den Terror

An die Bilder des 11. September 2001 erinnert sich wohl jeder: Zwei von Selbstmordattentätern gesteuerte Flugzeuge zerstörten des World Trade Center in New York. Mittlerweile wird auch in Deutschland diskutiert, wie man sich in einem vergleichbaren Fall verhalten sollte.

Mike und Guido haben einen Film über die Terroranschläge gesehen. In der folgenden Diskussion wurde die Frage aufgeworfen, was passieren würde, wenn in Deutschland von Terroristen ein Flugzeug entführt werden würde. Dürfte man in so einem Fall das Flugzeug abschließen, um Schlimmeres zu verhindern? Mike ist für einen Abschuss, Guido dagegen. Um sich darüber zu informieren, wie andere diese Situation beurteilen, recherchieren sie im Internet und finden ein Forum zu dem Thema.

Sysop: Innere Sicherheit – Was darf der Staat in Zeiten des Terrors?
--

Wie weit darf der Staat gehen, um seine Bürger zu schützen? Darf er gezielt unschuldige Menschen töten, um das Leben anderer zu retten? Dürfen Flugzeuge abgeschossen werden?

Pavlos: Abschuss gar nicht möglich
--

Um mal ganz offen zu sein, ich habe nicht die geringste Ahnung, wie weit ein Staat diesbezüglich gehen darf oder soll.
--

Aber eines ist Fakt: Es würde nichts bringen!

Das Problem ist (und wird es auch immer sein): Was die Terroristen vorhaben und welches Ziel sie ansteuern, weiß man immer erst hinterher.
--

Selbst wenn schnell ersichtlich wäre, welches Ziel und in welchem Ausmaß der Schaden entstehen könnte, bezweifle ich, dass man das Flugzeug abschießen kann (...)

Rolli:

Nach unseren und den überwiegenden europäischen Rechtsnormen ist die vorsätzliche Tötung eines Menschen Mord. Wer also die vorsätzliche Tötung von
--

Menschen befiehlt, ist ein Mörder, ebenso wie der, der diese ausführt.

Ulli K. Alternativen!

(...) Wo sind die Alternativen, wenn eine mit Selbstmördern gekaperte Maschine auf ein Atomkraftwerk oder Großstadt zusteuert? Man will die unschuldigen Menschen in diesem Flugzeug nicht „opfern“, okay, aber was ist denn mit den zig-Tausenden, die später sterben? Glaubt ihr denn ernsthaft, man könnte mit den Terroristen in den letzten Minuten des Zielflugs noch verhandeln?

(Quelle: Inga Piel (2009): Wie soll ich mich entscheiden - Dilemmageschichten mit Arbeitsanregungen für Jugendliche, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr)

6. Aufgabenstellungen

Videoüberwachung auf dem Schulhof

1. Jeder liest sich in Ruhe den Text durch.
2. Unterstreiche im Text die Argumente, welche für eine Videoüberwachung sprechen mit grün. (Pro- Argumente)
3. Unterstreiche im Text die Argumente, welche gegen eine Videoüberwachung sprechen mit rot.

Austausch

1. Stimmt per Handzeichen ab, wie sollte sich Dr. Nüssmann eurer Meinung nach verhalten. Haltet das Wahlergebnis schriftlich fest.
2. Tauscht euch über eure gefunden Pro- und Kontra - Argumente aus.
3. Jeder trägt die Argumente in die Tabelle ein.

Pro- Argumente	Kontra- Argumente

*Auf der Rückseite deines Textes findest du einen **roten** oder **grünen Punkt**. Setzt euch entsprechend der Farben zusammen.*

Aufgaben für die Pro- und Kontra-Gruppen

Grün: 1. Findet weitere Argumente (3), die für eine Videoüberwachung sprechen und schreibt sie in die Tabelle.

2. Ordnet die Argumente! Beginnt mit dem stärksten Argument und endet mit dem Schwächsten. Ihr könnt die Anordnung durch eine Nummerierung vornehmen.

Rot: 1. Findet weitere Argumente (3), die gegen eine Videoüberwachung sprechen und schreibt sie in die Tabelle.

2. Ordnet die Argumente! Beginnt mit dem stärksten Argument und endet mit dem Schwächsten. Ihr könnt die Anordnung durch eine Nummerierung vornehmen.

Kehrt zurück in eure ursprünglichen Gruppen!

1. Führt nun eine Diskussion durch, nutzt dazu eure Argumente. Die grüne Gruppe ist dafür und die rote Gruppe ist dagegen.
2. Bezieht die Argumente aufeinander und setzt sie klug ein. Auf ein Pro-Argument folgt ein passendes Kontra – Argument.

Beachtet die Ping-Pong-Regel!

Abschlussabstimmung

Stimmt per Handzeichen erneut ab, wie sollte sich Dr. Nüssmann eurer Meinung nach verhalten. Haltet das Wahlergebnis schriftlich fest.

Stimmen vor der Wahl	Pro:	Kontra:
Stimmen nach der Wahl	Pro:	Kontra:

13- Jährige darf sterben

1. Jeder liest sich in Ruhe den Text durch.
2. Beantworte folgende Fragen schriftlich:
 - a) Welche Krankheit hatte Hannah besiegt?
 - b) Was waren die Folgen der Chemotherapie?
 - c) Warum durfte Hannah vorerst nicht selbst über ihr Leben entscheiden?
 - d) Wie bekam sie die Erlaubnis, über sich selbst zu entscheiden?

Austausch

1. Stimmt per Handzeichen ab, wie sollte sich Hannah eurer Meinung nach verhalten. Haltet das Wahlergebnis schriftlich fest.
2. Tauscht eure Antworten aus.

*Auf der Rückseite deines Textes findest du einen **roten** oder **grünen** Punkt. Setzt euch entsprechend der Farben zusammen.*

- Grün:** 1. Findet Argumente (4), die Hannahs Entscheidung bekräftigen.
2. Ordnet die Argumente! Beginnt mit dem stärksten Argument und endet mit dem Schwächsten. Ihr könnt die Anordnung durch eine Nummerierung vornehmen.
- Rot:** 1. Findet Argumente (4), die gegen Hannahs Entscheidung sprechen und schreibt sie in die Tabelle.
2. Ordnet die Argumente! Beginnt mit dem stärksten Argument und endet mit dem Schwächsten. Ihr könnt die Anordnung durch eine Nummerierung vornehmen.

Kehrt zurück in eure Ursprünglichen Gruppen!

3. Führt nun eine Diskussion durch, nutzt dazu eure Argumente. Die grüne Gruppe ist dafür und die rote Gruppe ist dagegen.
4. Bezieht die Argumente aufeinander und setzt sie klug ein. Auf ein Pro-Argument folgt ein passendes Kontra – Argument.

Beachtet die Ping-Pong-Regel!

Abschlussabstimmung

Stimmt per Handzeichen erneut ab, wie sollte sich Hannah eurer Meinung nach entscheiden. Haltet das Wahlergebnis schriftlich fest.

Stimmen vor der Wahl	Pro:	Kontra:
Stimmen nach der Wahl	Pro:	Kontra:

Krieg gegen den Terror

1. Jeder liest sich in Ruhe den Text durch.
2. Unterstreiche im Text die Argumente, welche für einen Flugzeugabschuss sprechen mit grün. (Pro- Argumente)
3. Unterstreiche im Text die Argumente, welche gegen einen Flugzeugabschuss sprechen mit rot. (Kontra – Argumente)

Austausch

4. Stimmt per Handzeichen ab, wie sollte man sich in solch einer Lage eurer Meinung nach entscheiden. Haltet das Wahlergebnis schriftlich fest.
5. Tauscht euch über eure gefunden Pro- und Kontra - Argumente aus.
6. Jeder trägt die Argumente in die Tabelle ein.

Pro- Argumente	Kontra- Argumente

*Auf der Rückseite deines Textes findest du einen **roten** oder **grünen** Punkt. Setzt euch entsprechend der Farben zusammen.*

Grün: 1. Findet weitere Argumente (3), die für einen Flugzeugabschuss sprechen und schreibt sie in die Tabelle.

2. Ordnet die Argumente! Beginnt mit dem stärksten Argument und endet mit dem Schwächsten. Ihr könnt die Anordnung durch eine Nummerierung vornehmen.

Rot: 1. Findet weitere Argumente (3), die gegen einen Flugzeugabschuss sprechen und schreibt sie in die Tabelle.
2. Ordnet die Argumente! Beginnt mit dem stärksten Argument und endet mit dem Schwächsten. Ihr könnt die Anordnung durch eine Nummerierung vornehmen.

Kehrt zurück in eure ursprünglichen Gruppen!

5. Führt nun eine Diskussion durch, nutzt dazu eure Argumente. Die grüne Gruppe ist dafür und die rote Gruppe ist dagegen.
6. Bezieht die Argumente aufeinander und setzt sie klug ein. Auf ein Pro-Argument folgt ein passendes Kontra – Argument.

Beachtet die Ping-Pong-Regel!

Abschlussabstimmung

Stimmt per Handzeichen erneut ab, wie sollte sich Dr. Nüssmann eurer Meinung nach verhalten. Haltet das Wahlergebnis schriftlich fest.

Stimmen vor der Wahl	Pro:	Kontra:
Stimmen nach der Wahl	Pro:	Kontra: